

Міністерство освіти і науки України  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 19**

**Кропивницький – 2018**

Студентський науковий вісник. – Випуск 19. – Кропивницький: РВВ  
ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – 577 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних  
студентських конференцій 2018 року.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                           |                                                                    |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1. <i>Михида С.П.</i>     | – доктор філологічних наук, професор;                              |
| 2. <i>Чінчой О.О.</i>     | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний редактор); |
| 3. <i>Ковальков О.Л.</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 29 жовтня 2018 р.)

**Статті подано в авторській редакції.**



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зінаїда АНДРІЄНКО

### ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА

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

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

В теперішній час досить актуально та гостро постає питання агресивних проявів у міжособистісних стосунках підлітків.

В період останніх років визнано поширення в освітній практиці такого явища, як шкільний булінг. Це соціальна проблема всього світу протягом останніх ста років, однак вона ще й досі не вивчена. Тема булінгу набула широкого розголосу. З'являються різноманітні публікації в соцмережах, все частіше можна побачити скарги батьків на батьківських порталах, вчителі зазначають, що стикаються з рекомендаціями Міністерства і освіти запровадити профілактику насилля серед учнів.

Для розуміння даного поняття, варто встановити його значення.

*Булінг* (bullying, від англ. «bully» – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник, «to bully» – задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією [1, с. 43].

Сутність булінгу вбачають все-таки не в самій агресії або злості кривдника, а в презирстві, зневазі – сильному почутті відрази до покірливого, того, хто ніби не заслуговує на повагу. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертв. Також значну роль у процесі булінгу відіграють спостерігачі, яких за дослідженнями 88 % від усіх дітей. Частина з них долучається до кривдника, інша, аудиторія, підбурює його до подальшого знущання, і лише від 10 до 20 % намагаються якимось допомогти, коли над кимось знущаються. Потерпілий не здатен ефективно захищати себе, тому певною мірою беззахисний перед кривдником або їх групою.

Що стосується видів булінгу, їх можна об'єднати в групи вербального, фізичного та емоційного (соціального) знущання, які часто поєднуються для більш сильного впливу [6, с. 74].

70% знущання відбувається вербально: принизливі обзивання, дошкуляння, жорстока критика, плямування репутації, висміювання, агресивні зауваження, записки з погрозами застосування насилля, поширення неправдивих обвинувачень, ворожих чуток та пліток. Нажаль, кривдник часто залишається непопеченим та непокараним, однак образи не залишаються безслідними для «об'єкта» приниження.

Фізичне насильство найбільш помітне, однак складає менше третини випадків булінгу (штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, ляпаси, пошкодження та знищення одягу і особистих речей жертви, а також погляди, жести, образливі рухи тіла та міміка обличчя).

Найскладніше зовні помітити емоційне знущання – систематичне приниження почуття гідності потерпілого шляхом ігнорування, ізоляції, уникання, виключення.

Маніпуляції, залякування, шантаж – це та зброя, яку застосовують до жертви з метою її соціального виключення. Кривдник витрачає багато енергії для підтримки своєї позиції, статусу, влади, контролю і ніяк не для побудови дружніх стосунків. Інтернет та сучасні технології – вільний простір для кібер-булінгу. Діти створюють веб-сторінки та сайти, де можуть вільно спілкуватися, коментувати, ображаючи інших, поширювати плітки, фотографії особистого характеру та іншу інформацію; також кривдники відсилають електронні листи та повідомлення своїм жертвам, у яких їх всіляко принижують. У такому просторі не існує жодних захисних для жертви бар'єрів – ані часових, ані просторових, тому швидко, лише натисканням кнопки, образлива інформація поширюється серед тисяч людей. [2]

Очевидно, що в період соціальної нестабільності більшість батьків втрачають відчуття захищеності, і тому не так ефективно підтримують дітей в кризових ситуаціях. Відомо, що чим менше соціально захищена дитина, тим більше вона вразлива до агресивних нападів з боку однолітків. Наприклад, за результатами дослідження ЮНІСЕФ виявлено, що сором'язливі діти та діти з незаможних родин стають жертвами булінгу удвічі частіше ніж інші. Отже, фактор родини має бути врахованим. Проте він не єдиний.

Варто привернути увагу до так званого феномена «втраченого моменту». Ймовірно, це трапляється ще в початковій школі. Коли дорослі могли втрутитися та зупинити насилля, пояснити, як називаються ті чи інші вчинки, показати, як слід вирішувати конфлікти. Але не втрутилися за якихось обставин. Через свою невпевненість, відсутність досвіду, власну вразливість до теми переслідування.



Дослідниками встановлено, що кожна сімнадцята дитина у віці 10–17 років зазнає знущань через Інтернет, причому близько однієї третини з цього числа вважають такі інциденти надзвичайно образливими та принизливими.

Існує багато причин, чому деякі діти здійснюють булінг:

- помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима;
- бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків;
- бажання привернути увагу впливових дорослих;
- нудьга, здирство, компенсації за невдачі в навчанні;
- через тиск батьків і жорстоке поводження та відсутність їхньої уваги до дитини.

Часто діти вважають знущання способом стати популярними, керувати та мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися. Жертви булінгу переносять скрізь себе багато страждань, збентеження та образ. Дитина, над якою знущаються, відчуває психологічне та фізичне виснаження і приниження. Діти у такому стані починають пропускати заняття, адже їм важко концентруватися на шкільних заняттях [4].

Учні-жертви різних видів булінгу в школі частіше показують моделі поведінки, що відмінні від тих, якими користуються інші діти. Серед них – побоювання нападів, прогул занять, уникання небезпечних місць (сходи, їдальня, подвір'я, вхід до школи, коридори, санвузли), відмова від участі в додаткових гуртках, секціях тощо, участь у бійках. Останніми роками відсоток учнів, які не почувають себе в безпеці в школі чи дорогою в навчальний заклад чи з нього, збільшується, так само, як і кількість тих, хто уникає певних місць у школі задля власної безпеки.

Важливо визнати серйозні довгострокові наслідки для тих, хто знущається. Кривдники у школі зазвичай стають агресивними дорослими, для яких є більшою вірогідністю бути багаторазово засудженими за злочинні дії. Щодо спостерігачів, то булінг може викликати у них почуття тривоги чи страху. Спостереження булінгу призводять до порушення почуття ввічливості та коректності, вони змінюються на нетолерантність, фальшиві відчуття уповноваження та свободи завдавати шкоди іншим, пригнічуються співчуття, емпатії, сором. Таким чином порушується здібність дітей спілкуватися, вести переговори та йти на компроміс. Крім того, навчальну атмосферу отруєно знущаннями, особливо якщо немає ефективного втручання в ситуацію. Свідки булінгу бачать, що дії насильника не тягнуть покарання, а тому частіше використовують агресію в майбутньому.

Отже, наслідки булінгу, окрім короткострокового впливу, мають також серйозну довгострокову дію, що може проявлятися як у жертв, так і в кривдників протягом навіть дорослого життя.

Негативного впливу зазнають і спостерігачі, а також загалом навчальна атмосфера в класі та школі. Невід'ємним наслідком поширення булінгу серед дитячого середовища є перехід до агресивних дій, які носять злочинний характер, що викликає небажані негативні тенденції у функціонуванні молодіжного середовища та суспільства загалом.

З метою попередження насильства та протидії булінгу в шкільному середовищі, в першу чергу необхідно стежити за групою динамікою класу, щоб вчасно виявляти випадки булінгу та реагувати на них. Налагодження довірливих стосунків з дитиною сприятиме можливості заохочувати її розповідати про свої проблеми класному керівнику, практичному психологу або соціальному педагогу, а також своїм батькам. Важливо, щоб розмова була спокійною і виваженою, що дозволить знизити рівень тривожності та агресивності у дітей та дорослих.

Для здійснення превентивної діяльності та вирішення ситуації насильства чи булінгу важливо застосовувати командний підхід – працювати не лише з дитиною, яка стала жертвою, чи з переслідувачем, але й з усім класом.

Важливо знайти нові підходи до взаємодії з учнями та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання учнів та дорослих (в т.ч. і педагогічних працівників) новим формам поведінки, виховання стресостійкості особистості, здатної самостійно, ефективно і відповідально будувати своє життя [7]. Головна перевага таких програм – це формування відповідальності людини і громади за власну поведінку і поведінку інших, готовність прийти на допомогу, розв'язати конфлікт [5, с. 134]. Профілактичні програми, призначені для проведення групових занять з учнями та дорослими, можуть включати групові заняття з розвитку комунікативних навичок, профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань, а також заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей тощо.

Норвезький психолог Д.Олвеус визначив типові риси учнів, схильних до булінгу: вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; вони імпульсивні й легко шаленіють; часто зухвалі та агресивні у ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); не виявляють співчуття до своїх жертв [9, с.85].

Згідно з результатами анкетування, проведеного Міністерством юстиції України, приниження у школі зазнавало 45% опитаних дітей у Закарпатській області, половина опитаних школярів Київської області, і більше половини юних одеситів були свідками чи жертвами булінгу в школі. Серед чернівецьких школярів морального приниження хоч раз у житті зазнавали 48% учнів; фізичного кривдження – 27%; нападу з боку групи – 14%; пограбування – 12%; сексуальної загрози – 8% опитаних [7].

Проблема булінгу перебуває в центрі уваги вивчення багатьох дослідників. Грунтовні розробки проблеми здійснювались зарубіжними дослідниками, серед яких Д. Лейн, А. Пікас, Д. Олвеус, Е. Роланд, П. Хайнеманн. У вітчизняних наукових дослідженнях ця проблема лише починає розроблятися. Виявлено,





що булінг, за статистикою, є достатньо розповсюдженим явищем в шкільних підліткових колективах. Існує доволі чіткий поділ учасників булінгу на кривдника, жертву та спостерігачів, виділені характерні ознаки поведінки останніх. Однак необхідно продовжити ознайомлення педагогічних працівників, дітей та батьків з інформацією про форми і види булінгу та його наслідки, проводити системну роботу із створення безпечного освітнього середовища в навчальних закладах шляхом запровадження освітніх програм, спрямованих на розвиток у школярів навичок вирішення конфліктів ненасильницьким шляхом. Важливим є залучення учнів до просвітницько-профілактичних заходів, проведення серед педагогів і учнів навчальних занять, тренінгів тощо. Проблема, піднята в статті, потребує подальшого ретельного дослідження.

Якщо замислитися над питанням, що саме буде найкращою профілактикою булінгу, в котре хочеться нагадати той факт, що дитина не може розвиватися та засвоювати нову інформацію в умовах стресу, в якій загрожує її фізичному чи психічному здоров'ю. А тому важливо, щоб шкільний простір набував ознак безпечного середовища. Багато уваги слід приділити формуванню здорових стосунків між дітьми та дорослими, робити їх сповненими поваги, розуміння, розвивати здатність говорити про свої потреби та поважати потреби інших. Діти, які вмюють повноцінно спілкуватися, як правило не розпочинають булінг і швидко реагують в ситуаціях, коли вони стають свідками неприємних подій. Доброзичливість, турбота та повага – вічні людські цінності, які формують толерантне та розвинуте суспільство.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bullying [Електронний ресурс] // Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. – Перераб. и доп. изд. – Режим доступа : <http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml>. – Загл. с экрана.
2. Бердышев И. Лекарство против ненависти / Илья Бердышев ; семинар записала Е. Куценко // Первое сент. – 2014.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И.С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – Режим доступа : <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>. – Загл. с экрана.
4. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Давид А. Лэйн // ZipSites.ru : бесплат. електрон. интернет б-ка. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414>. – Загл. с экрана.
5. Мухаркина А. В качканарских школах эпидемия буллинга: жертв травли снимают на видео [Электронный ресурс] / Алёна Мухаркина // Качканарский четверг. – 2015.
6. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставит жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2010.
7. Ніколасенко С.М. Виступ Міністра освіти і науки України на спільній колегії МОН, МВС. Мін сім'я молодь спорт [Електронний ресурс] / С.М. Ніколасенко // Департамент зв'язків з громадськістю Міністерства внутрішніх справ України. – 2007.
8. Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы [Электронный ресурс] / Т. Фалд ; записал В.Кичкаев // Пси-фактор. – 2009. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/bulling.htm>. – Загл. с экрана.
9. Король А. Причины та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1-2. – 190

**Юлія КОРЖ**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ ВІД ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ У СІМ'І**

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

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

**Актуальність теми.** Жорстоке поводження з дітьми визнано однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини у світі. Без подолання цього згубного явища не можливо створити умови для повноцінного розвитку дитини, реалізації її особистості. Проблема насильства над дітьми свідчить про необхідність ретельного вивчення й розробки профілактичних заходів, спрямованих на її вирішення, оскільки діти є найнезахищенішою, найуразливішою й майже повністю залежною від дорослих частиною суспільства. Ця проблема не оминає нікого, вона може зачепити як бідних, так і багатих, як людей з вищою освітою, так і людей, які ніколи не вчилися, як фізично здорових так і хворих та інвалідів, як дорослих так і дітей. Проблема жорстокого поводження та насильства над дітьми, свідчить про необхідність ретельного вивчення та її вирішення. Жорстоке поводження з дітьми є найбільш прихованою формою насильства.

Безумовно, проблема жорстокого поводження у сім'ї є досить гострою для України, як і для багатьох інших країн світу. Її небезпечність полягає в тому, що прояви насильства і жорстокість в сім'ї не лише руйнують гармонію і злагоду в родині, а й виступають однією з передумов злочинності, дитячої безпритульності, торгівлі людьми тощо.

Захист дітей, забезпечення їх повноцінного розвитку – проблема національного значення, яка повинна розглядатися і розв'язуватися в різних контекстах: історичному, соціологічному, культурологічному, демографічному, педагогічному і, безумовно, юридичному.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи літературу, праці відомих науковців, можна зробити висновок, що з питань захисту прав дітей наука вже має певні позитивні напрацювання. На сьогодні вченими обґрунтовано низку питань, які стосуються соціально-правових проблем жорстокого ставлення до дітей (В. Бондаровська., Н. Зиновьева., О. Александрова., О. Боголюбова., Н. Васильева).

Науковці Т. Сафонова, Є. Цимбал, Л. Оліференко, І. Дем'яненко виділяють такі особливості психічного стану та поведінки дитини, які дозволяють запідозрити насильство щодо них: депресія, низька самооцінка, втечі з дому, кримінальна чи антигромадська поведінка, вживання алкоголю, наркотиків, чи загроза спроби самогубства, скарги на болі в животі тощо.

Безумовно, проблема жорстокого поводження у сім'ї є досить гострою для України, як і для багатьох інших країн світу. Її небезпечність полягає в тому, що прояви насильства і жорстокість в сім'ї не лише руйнують гармонію і злагоду в родині, а й виступають однією з передумов злочинності, дитячої безпритульності, торгівлі людьми та іншого в суспільстві.



**Метою статті** є дослідження причин і умов формування жорстокої поведінки у сучасних сім'ях, визначення шляхів правового захисту дитини від насильства у сім'ї.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей.

На думку провідного англійського соціолога Ентоні Гідденса, сім'я – це «група людей, пов'язана прямими родинними відносинами, дорослі члени якої беруть на себе обов'язки за доглядом відносно дітей» [5, 22]. В контексті даного визначення сімейними відносинами вважаються стосунки, що виникають при укладанні шлюбу (іншими словами, при умові визнання і прийняття з боку суспільства сексуального союзу двох дорослих людей) або ж відносини, що є наслідком кровного споріднення між особами.

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набутти власного досвіду поведінки й діяльності [4, с. 218].

Поняття «насильство» охоплює низку понять, а саме:

- фізичне насильство;
- сексуальне насильство;
- психологічне насильство (порушення емоційних стосунків);
- фізична занедбаність.

Здійснення заходів із попередження насильства в сім'ї відповідно до статті 3 Закону України "Про попередження насильства в сім'ї", покладається на:

- центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики з питань попередження насильства в сім'ї;
- центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику з питань попередження насильства в сім'ї;
- уповноважені підрозділи органів Національної поліції;
- органи опіки і піклування;
- спеціальні установи для осіб, які вчинили насильство в сім'ї, та жертв такого насильства: кризові центри для членів сімей, у яких учинено насильство в сім'ї або існує реальна загроза його вчинення, та центри медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї.

В Україні в сучасності на законодавчому рівні закріплено термін "жорстоке поводження з дитиною". Відповідно до п. 4 розд. I спільного наказу Міністерства соціальної політики України, Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України від 19.08.2014 № 564/836/945/577 "Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або загрози його вчинення", жорстоке поводження з дитиною – це будь-які форми фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною в сім'ї або поза нею, зокрема: втягнення дитини до занять проституцією або примушування її до зайняття проституцією з використанням обману, шантажу чи уразливого стану дитини або із застосуванням чи погрозою застосування насильства; примушування дітей до участі в створенні творів, зображень, кіно- та відеопродукції, комп'ютерних програм або інших предметів порнографічного характеру; ситуації, за яких дитина стала свідком кримінального правопорушення, унаслідок чого існує загроза її життю або здоров'ю

На думку М. Стельмаховича «Тіло, душа, розум – ось три кити батьківської педагогіки». Фізичне виховання у сім'ї передбачає зміцнення здоров'я, сил та правильний фізичний розвиток дитини. «Усі наші зусилля, – зазначає він, – спрямовані на фізичне виховання, можуть бути швидко зведені нанівець, коли ми не захистимо наших дітей і підлітків від такого страшного ворога душі та тіла людини, як алкоголізм, паління, наркоманія, токсикоманія, статева розпуста. Поширення цих та інших асоціальних явищ набуло такого розмаху, що нависла смертельна небезпека над самим генофондом нації, а значить, і над нашим майбутнім» [6, с. 142].

Беручи до уваги результати нашого дослідження, нами було розроблено такі методичні рекомендації для соціального працівника:

1. Соціальний працівник повинен сприяти поширенню серед сімей знань та інформації про соціальні та сімейні стосунки, ранньому виявленню потенційно конфліктних ситуацій та вирішенню міжособистісних та внутрішньосімейних конфліктів, виявляти факт жорстокого поводження з дитиною в сім'ї; допомагати, піклуватись та давати поради різним сторонам, причетним до випадків насильства в сім'ї, проводити для цього соціальні розслідування.

2. Фахівець повинен вивчати особистість та його референтну групу, у відповідності до цього має знати засади психолого-педагогічної діагностики і вміти розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як дитини, так і її оточення.

3. Соціальний працівник повинен обов'язково повідомляти про вчинене над дитиною насильство, якщо така інформація стала йому відома, до відповідних органів. Відповідно до цього необхідно ввести корективи до етичного кодексу соціального педагога, оскільки він не має права розголошувати приватну таємницю клієнта, і в деяких випадках це може зашкодити безпосередньо дитині.

4. Соціальний працівник за необхідності має допомогти в госпіталізації дитини, яка потребує медичної допомоги і є жертвою насильства. Він має володіти необхідним базисом медичних знань, щоб розпізнати характерні ознаки насильства.

5. Соціальний працівник має приймати заходи щодо попередження випадків жорстокого поводження з



дітьми, займатись стосовно цього явища профілактичною роботою. Відповідно до цієї функції пропонуємо схему діяльності соціального педагога на трьох рівнях профілактики явища жорстокого поводження та перелік основних дій:

I. Первинна профілактика:

- Інформування
- Інформованість суспільства про проблему.
- Соціально-економічна підтримка сім'ї.
- Програми з соціальної охорони здоров'я.
- Робота з суспільними організаціями і молодіжними центрами.
- Якісна медична допомога вагітним, матерям, новонародженим, дітям.
- Пропаганда позитивного материнства і батьківства.
- Пропаганда не насильства, включаючи шкільні заходи.

II. Вторинна профілактика:

- Виявлення сімей високого ризику.
- Пропаганда не насильства (сім'я, школи, ЗМІ).
- Аналіз законодавства, виявлення недоліків і проблем регулювання законодавства.
- Створення міжвідомчої системи попередження насильства в сім'ї (міжвідомчі комісії; органи охорони здоров'я і соціального розвитку; правоохоронні органи; органи освіти; РАГС; органи опіки і піклування; суспільні організації і молодіжні центри).

III. Третинна профілактика:

- Рання діагностика і кваліфікація.
- Реабілітація постраждалих від насильства
- Міжвідомче співробітництво, включаючи медичну, соціальну допомогу, юридичне, психологічне, інформаційне консультування тощо.
- Підготовка кадрів в системі правоохоронних органів, соціального захисту, освіти, охорони здоров'я тощо.
- Розробка статистичних форм, збір статистичної інформації.
- Розробка пропозицій про внесення змін до законодавства.
- Розробка і проведення освітніх програм.

У межах наукового дослідження було проведено діагностування на предмет виявлення явища жорстокого поводження з дітьми.

Порівнявши результати двох зрізів експериментального дослідження, можна визначити, що проведення інформаційно-рольового тренінгу в поєднанні з описаною вище методикою виявлення дітей, що постраждали від насильства, в даній вибірці виявились значно ефективнішими за методичний матеріал констатувального дослідження. Значно підвищились не лише кількісні показники, а й якісні, в тому розумінні, що запропонована методика дає можливість проаналізувати певні особистісні аспекти, дозволяє оперувати додатковою інформацією та більш глибоко дослідити міжособистісні відносини. Попередньо проведений інформаційно-рольовий тренінг підвищує ефективність методики, в комплексі вони підтверджують висунуту на початку роботи гіпотезу про ефективність соціально-профілактичної та реабілітаційної роботи з жертвами насильства за умови своєчасного їх виявлення за допомогою розробленої методики вияву дітей, які стали жертвами жорстокого поводження та проведення інформаційно-рольового тренінгу в аспекті протидії насильству.

Соціальний працівник повинен сприяти поширенню серед сімей знань та інформації про соціальні та сімейні стосунки, ранньому виявленню потенційно конфліктних ситуацій та вирішенню міжособистісних та внутрішньосімейних конфліктів, виявляти факт жорстокого поводження з дитиною в сім'ї; допомагати, піклуватись та давати поради різним сторонам, причетним до випадків насильства в сім'ї, проводити для цього соціальні розслідування та приймати заходи щодо попередження випадків жорстокого поводження з дітьми, займатись стосовно цього явища профілактичною роботою, на трьох рівнях, як вже зазначалось вище.

Соціальний працівник має володіти необхідним переліком правових знань, щоб мати змогу допомагати у вигляді консультацій своїм клієнтам [2, с.30].

Наслідки такого поводження з дитиною є досить тяжкими, як в фізичному, так і в психологічному плані і нерідко є летальними. Проблема жорстокого ставлення до дітей є міждисциплінарною проблемою, яка потребує комплексних зусиль соціальних, медичних спеціалістів, психологів, юристів.

Кількість дітей, які потрапили в біду, не зменшується, а навпаки, збільшується. На жаль в Україні сьогодні таке явище, як насильство в сім'ї та кривдництво дітей, не завжди стоять у центрі уваги громадськості. Це не від зменшення таких явищ, а затемнення їх тими подіями, які привертають до себе більше уваги у соціополітичному житті країни. Це є притаманним для історії, а без розуміння цього ми приречені повторювати її. Адже історія насильства це зміна соціальних поглядів на ті чи інші явища, які супроводжують людину, якими вони є правильними чи хибними. Тому соціальні працівники, служби у справах неповнолітніх, кримінальна поліція, органи охорони здоров'я, органи опіки та піклування повинні тримати у центрі уваги усі проблеми, усі фактори, що впливають на розвиток дітей та підлітків, враховуючи їхнє оточення а також виробляти та вдосконалювати професійні навички, які допоможуть їм працювати для позбавлення гноблення у сім'ї та суспільстві, враховуючи їхнє оточення. Звичайно, одним із визначальних чинників формування в Україні соціальної політики, системи соціальної допомоги і обслуговування



населення є кадрове забезпечення. Численні заклади соціальної сфери потребують дедалі більше фахівців різного профілю і рівнів сучасного типу, здатних враховувати і опиратися на соціальні та економічні реформи, ефективно діяти в сучасних умовах розвитку суспільства, вміло вивчати та ефективно застосовувати перевірений життєм вітчизняний та зарубіжний досвід соціальної роботи.

Соціально-профілактична робота щодо жорстокого поводження з дітьми має три рівні: первинна профілактика, вторинна і третинна.

- первинна (як загальна просвіта населення з приводу цього явища);
- вторинна (цілеспрямована робота з окремими групами дорослих і дітей з метою зміни ставлення до поводження з дітьми, формування життєвих умінь та навичок у дорослих та дітей);
- третинна (реабілітація постраждалих від жорстокого поводження та корекція тих, хто чинить насильство).

Основними методами соціальної роботи з дітьми можна назвати такі: соціально-психологічні, спрямовані на внутрішній світ дитини, які передбачають певну корекцію його системи цінностей і орієнтацій; соціально-педагогічні, які дають можливість підвищити освітній і інтелектуальний рівень дитини, сформувати адекватну оточуючим його умовам систему ціннісних орієнтацій і уявлень; соціально-медичні, які призначені для надання дитині своєчасної і необхідної медичної допомоги; соціально-правові, що включають в себе певні процедури і операції, які дозволяють привести процес життєдіяльності дитини відповідно до існуючих норм закону.

При проведенні профілактики жорстокого поводження з дітьми в сім'ї слід враховувати травматичний досвід батьків у дитинстві, відсутність чітких цілей як у вихованні дітей.

Отже, можна сказати, що жорстоке ставлення до дітей – це результат дії багатьох чинників: психологічні особливості окремих індивідів, соціальні чинники, які впливають на благополуччя сім'ї, соціальні інститути та їх турбота про дітей, характер нашого суспільства в цілому.

**Висновок:** Отже, було виявлено, що для багатьох дітей зіткнення з насильством відбувається в навчальних закладах, і це може спонукати їх самих до вчинення насильства. Вплив на суспільне сприйняття насильства в школах здійснює також і те, яку увагу приділяють засоби масової інформації екстремальним випадкам, що призводять до травмування або навіть до загибелі школярів.

Ми насамперед повинні пам'ятати головне – дитина поступово звикає до насильства і починає вважати його нормальним явищем

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева Л. С. О насилии над детьми в семье / Л. С. Алексеева // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 24-25.
2. Бондаровська А. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / А. Бондаровська. – К. : СДМ – Студіо, 1999. – 64 с.
3. Зиновьева Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Наталья Олеговна Зиновьева, Надежда Федоровна Михайлова. – СПб. : Речь, 2003. – 248 с.
4. Психология социальной работы : учеб. для вузов / О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и [др.] ; под ред. Марины Анатольевны Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 350 с. – (Серия: Учебник нового века).
5. Соціологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією В.Г. Городененка. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. - 560с.
6. Хархан О. Стосунки батьків, дітей, та їх вплив на поведінку підлітків / О.Хархан // Соціальна психологія. – 2014. - №4 (139). – С.142-144.

**Ірина ГРИГІН**

#### **СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндей Л. Г.*

Як засвідчує сучасний розвиток освіти в Україні, одним з найважливіших показників культурного та інтелектуального рівня розвитку людини є мова. За твердженням К. Д. Ушинського, розвиток мовлення варто кваліфікувати як розвиток «дару слова». «Дар слова» (чуття мови) – це набута шляхом практичних вправ здібність розуміти та вживати нові слова, їхні форми та сполучення за аналогією з раніше засвоєними словами, формами і сполученнями слів, це неусвідомлене володіння граматикую рідної мови» [4, 4].

Лексикою мови вважають усі слова, наявні в конкретно визначеній мові. Лексикою називають також частину словникового складу мови: абстрактна лексика, термінологічна лексика, побутова лексика, емоційна лексика. «Найбільше багатство кожного суспільства – його мова, а в мові – її словниковий склад» [1].

Очевидно, що лексична система є найрухливішим, наймобільнішим складником будь-якої мови: у ній постійно з'являються нові слова, оновлюються семантичні відтінки в словах, які давно вживаються в мові, а окремі слова стають застарілими, виходять з активного вжитку, а то й зовсім забуваються, залишаючись тільки в писемних пам'ятках. Наголошуючи на тому, що мова пов'язує минулі покоління із сучасними, зберігає й передає колишній досвід, ми звертаємо увагу передовсім на слова, лексику [2, 67].

Наукові дослідження специфіки мовлення молодшого школяра засвідчують, що в цьому віці стрімко зростає пасивний словник – кількість слів, які розуміє учень [2, 66]. Дитина розуміє всі слова, якими користуються дорослі, а також пояснення дорослого (інструкції) стосовно спільних дій. Школяр активно





пізнає навколишній світ, тому маніпуляція предметами для нього є найбільш значущою діяльністю, а засвоїти нові дії з предметами він може тільки разом з дорослим.

Окрім того, досить швидко розвивається активний словник, однак він все ж таки відстає від пасивного. Основним обсяг активного словника охоплюють іменники (близько 60%), дієслова (25–27%) і прикметники (близько 10–12%) [3]. Слово входить до активного словника школяра лише тоді, коли добре розуміє його значення, усвідомлює правильність уживання граматичних форм, структуру словосполучень та різного типу речень, тобто лексема закріплюється в пам'яті учнів лише через активне застосування в мовленні.

У педагогічних працях В. О. Сухомлинського вказано про важливе значення слова: «Кожне слово рідної мови має своє обличчя. Як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок барви, а цих відтінків кожна барва має тисячі» [4, 5].

У процесі розв'язання проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів одне з чільних місць посідає словникова робота з огляду на ту надзвичайно вагому функцію, яку виконує лексика в комунікативно спрямованому навчанні української мови. Набуті в початкових класах уміння користуватися лексикою рідної мови допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку.

На важливість збагачення словника учнів указували такі методисти: К. Б. Бархін, Ф. І. Буслаєв, М. О. Рибнікова, І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський.

Окреслена проблема й сьогодні викликає науковий інтерес, оскільки синоніми є одним з найважливіших явищ у лексичній системі мови, вони відіграють важливу продуктивну роль у мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів. Водночас методика вивчення синонімів у школі, і в її початковій ланці зокрема, залишається недостатньо розробленою.

З огляду на це вважаємо, що проблема збагачення словника учнів початкової школи потребує постійних досліджень, оскільки на сучасному етапі розвитку освіти її ще не зовсім повно розглянуто в методиці викладання української мови [6].

За переконанням дослідників, розвиток мовлення є складним психічним процесом, що не обмежується простим відтворенням дитиною почутого мовлення. Його зумовлено розвитком діяльності спілкування з дорослими та однолітками, активізацією пасивного та уточненням активного словника, збагаченням словникового запасу дітей.

Для того, щоб організувати процес розвитку мовлення дитини, не достатньо лише пропонувати їй різноманітний мовний матеріал, потрібно ставити нові завдання спілкування, які потребують нових засобів реалізації цілей комунікації, тому мовленнєвий розвиток дитини демонструє її компетентність у соціальній взаємодії.

Сьогодні суспільству потрібна інтелектуально соціально компетентна особистість, здатна самокритично мислити, творчо діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми, створювати нове. Життєва компетентність учня є запорукою його успішного входження в систему соціальних, економічних, політичних та культурних відносин.

Для успішного формування такої особистості треба використовувати у шкільному навчально-виховному процесі сучасні методи і прийоми навчання, особливі завдання і вправи, які спонукали б школярів до творчої діяльності. Лише в процесі спільної роботи над осмисленням ситуації чи проблеми можна отримати якісно новий результат зростання особистості, який ґрунтується не на примусі, а на свободі вибору.

Світові інтеграційні процеси зумовлюють взаємопроникнення культур, мов різних націй. В епоху масового поширення спілкування через електронні носії відбувається, на жаль, знецінення безпосереднього «живого» спілкування, тому на формування комунікативної компетентності особистості потрібно звертати належну увагу.

Розв'язання актуальних проблем сьогодення потребує радикальних змін у методиці навчання, що зі свого боку неможливе без забезпечення школи, учителів конкретними методиками, технологіями та рекомендаціями для їх упровадження [10].

Інтерактивні методи навчання передбачають сприяння переосмисленню відносин вчитель – учень, основною метою методичних інновацій є створення комфортних умов навчання (насамперед психологічних), за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, що підвищує продуктивність самого процесу навчання.

Як зазначає В. О. Сухомлинський, «ніщо так не пригнічує дитину, як усвідомлення безперспективності: «Я ні на що не здатний». Зневіра, пригніченість – ці почуття позначаються на всій розумовій праці школяра, мозок його ніби блокується. Майстерність учителя полягає в тому, щоб розкрити сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці». Інтерактивне навчання допомагає вчителю розкрити потенціал кожної дитини, бо його суть полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі учні виявляються залученими у процес пізнання, вони знають і думають, вони мають право на помилки, не відчувають психологічного дискомфорту. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок в обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері з доброзичливою і взаємною підтримкою, що дозволяє не тільки одержати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, приводить її на більш високі кооперації та співробітництва [8].

Зазначимо, що саме інтерактивні технології на сучасному етапі розвитку суспільства сприяють формуванню соціально успішної особистості. Це відбувається тому, що саме під час виконання інтерактивних вправ в учнів формуються вміння і навички, які являються кінцевим продуктом навчання. Як



засвідчує досвід, просте прослуховування інформації, підготовленої вчителем, або пояснення демонстраційних дослідів, на жаль, їх не сформує. Лише через практичну діяльність можна досягти реального засвоєння лексичних одиниць мови.

Інтерактивна діяльність на уроках передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що сприяє взаєморозумінню, взаємодії, пошуку спільного розв'язання загальних, проте значущих для кожного учасника завдань, оскільки діалог є універсальним способом і принципом організації людської свідомості. Інтерактив усуває домінування однієї думки над іншою.

У процесі діалогового спілкування школярі навчаються критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього важливо організувати індивідуальну, парну й групову роботу, застосовувати дослідницькі проекти, рольові ігри, проводити роботу з документами й різними джерелами інформації, використовувати творчі роботи [11].

Для збагачення лексичного запасу учнів початкових класів потрібно підбирати систему лексичних вправ. Сприйняття і засвоєння різних категорій слів потребує особливого підходу та добору вправ. Якість засвоєння слів набагато вища тоді, коли зі словами виконувалися певні мислинневі операції, насамперед пояснення лексичного значення самими учнями за допомогою тексту, в якому вживається слово. Велику роль при цьому відіграють логічно продумані запитання вчителя, що активізують мислення дітей, спонукають їх вникати у зв'язки лексичного значення обраного слова з іншими словами тексту чи змістом усього твору [7, 16].

У Програмі для початкових класів [9] не передбачено спеціальних годин на виконання словникових вправ. Їх потрібно виконувати на уроках літературного читання, граматики й правопису й передбачати як органічний складник на уроках української мови. Важливо, щоб учитель у процесі роботи над словником дітей здійснював постійний міжпредметний зв'язок (наприклад, уроків читання і мови, читання і музики та ін.). Це привчає дітей краще приглядатися до лексичного багатства і стилістичних можливостей рідної мови, сприяє розвитку загальної мовленнєвої культури. Водночас для роботи над словом, зокрема над багатозначністю чи прямим і переносним значенням, потрібно час від часу відводити окремі уроки, на яких передбачено розвиток мовлення. На таких уроках можуть бути і спостереження за художніми текстами, окремими реченнями, і практичні усні вправи [5].

Під час застосування інтерактивного навчання педагог натрапляє на певні проблеми й труднощі. Для подолання ускладнення в застосуванні інтерактивних технологій і перетворити їхні слабкі аспекти на сильні, учителям слід знати таке:

1) інтерактивні технології потребують певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога; починати потрібно з поступового впровадження інтерактивних технологій; сприяють ефективності ретельно підготовлені кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри»;

2) можна провести з учнями особливе «організаційне заняття» й розробити разом з ними «правила роботи в класі»; важливо налаштувати учнів на сумлінну підготовку до інтерактивних занять; використовувати спочатку прості інтерактивні технології: роботу в парах, у малих групах, мозковий штурм тощо; коли в учнів буде досвід такої роботи, такі заняття проходитимуть значно легше, а підготовка не забиратиме багато часу;

3) використання інтерактивних технологій – не самоціль, а лише спосіб створення атмосфери в класі, котра найліпшим чином сприяє співпраці, порозумінню та доброзичливості, дає змогу по-справжньому реалізувати особистісно орієнтоване навчання [10].

На різних етапах уроку можуть використовуватись різні елементи інтерактивного навчання. Наприклад, технологія «Ротаційні (змінювані) трійки» передбачає діяльність учнів, схожу на роботу в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу під час засвоєння нової лексики з метою її осмислення, закріплення та засвоєння [8, 35].

Технологія «Два–чотири–всі разом» вважають ще одним варіантом кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективним для розвитку навичок спілкування в групі, закріплення вивченої лексики під час ведення дискусій [8, 36].

«Незакінчені речення» – робота за такою методикою дає змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті [8, 45].

Метод «Навчаючи – вчуся» використовують під час вивчення блоку нових слів або в процесі узагальнення та повторення вже вивченої лексики. Він створює можливість для учнів узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дозволяє визначити на початку уроку загальний обсяг слів, які потрібно засвоїти протягом уроку, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання [8, 47].

Окрім запропонованих вище, існує також багато методів та технологій, які можна використати для збагачення словникового запасу молодших школярів. Зокрема, для збагачення словникового запасу пропонують широко використовувати ігрові методи. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою активного залучення учня до гри.

Упровадження гри в навчальний процес часто спричиняє суперечності: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу), тому завдання педагога в процесі застосування гри в навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті. У західній



дидактиці поступово вилучають термін «гра», який асоціюється з розвагами, і вживають поняття «симуляція, імітація» тощо.

Ігрова модель навчання покликана реалізувати, окрім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами у грі [8, 55].

Картотека інтерактивних ігор досить велика, але найбільш поширеними з них є моделювальні. Імітаційні ігри, наприклад, розвивають навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці засвоєних слів і дають можливість їх активно застосувати в мовленні [8, 57].

Збагаченню та активізації словникового запасу також сприяють розігрування ситуацій за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»). У процесі рольової гри учасники «розігрують у ролях» визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки та ґрунтовного словникового запасу. Початкові вправи мають бути простими з наступним ускладненням, з поступовим нашаруванням нових слів на вже засвоєнні. Наприклад, можна почати з читання текстів «за ролями», формування коротких висловлювань або відповідей від імені історичної особи, природного явища, конкретного предмета, тварини [8, 62].

Методична наука стверджує, що важливо організувати навчально-виховну діяльність так, щоб вона викликала радість. Дитина, яка захоплена запропонованою справою, яка їй до вподоби, виявляє особливу наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого. У творчості дитина може реалізувати всі здобуті знання, уміння та здібності.

З огляду на вищевикладені педагогічно-методичні положення можна зробити такий висновок: у навчально-виховній діяльності дуже важливо використовувати інтерактивні форми загалом або ж узяти елементи, які більш доцільні до конкретно визначеного класу. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. Важливо також те, що розглянуті методи роботи над формуванням словникового запасу дозволяють учням використовувати засвоєні лексичні одиниці у вільному спілкуванні за межами навчального процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1991. – №2. – С. 28.
2. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю. З. Гільбух, О. І. Пенькова // Початкова школа. – 1979. – №12. – С. 66–67.
3. Забіяка В. Робота зі словником / В. Забіяка // Початкова школа. – 1997. – № 10. – С. 8.
4. Іванісова О. Є. Для розумників і розумниць. Формування енциклопедичної культури в молодших школярів / О. Є. Іванісова. –Х.: Основа, 2006. – 144 с.
5. Канакина В. П. Лексико-орфографические упражнения при изучении слов из словаря / В. П. Канакина // Начальная школа. – 1990. – №11. – С. 18–20.
6. Карунна Н. М. Збагачення словникового запасу під час засвоєння граматично-орфографічних знань / Н. М. Карунна // Початкова школа – 1991. – № 2. – С. 31.
7. Коршун Т. Слово – основний продукт мовленнєвої діяльності, центральна одиниця внутрішнього лексикону / Т. Коршун // Рідні джерела. – 2001. – № 2. – С. 14–17.
8. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
10. Савченко О. Я. Умій вчитися: Навчальний посібник для молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 1998. – 193 с.
11. Трубочова С. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учнів / С. Трубочова // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 23–26.

**Тетяна ДАНИЛЕВСЬКА**

#### **РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЗМІСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Н. В.*

*У статті розкрито суть поняття міжпредметні зв'язки, функції та види міжпредметних зв'язків, етапи розв'язання міжпредметних завдань, напрями здійснення зв'язків трудового навчання з іншими предметами початкової школи.*

**Ключові слова:** *початкова школа, міжпредметні зв'язки, трудове навчання, функції, етапи розв'язання міжпредметних завдань.*

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

Реалізація міжпредметної інтеграції змісту навчання є актуальним питанням сьогодення, оскільки освітня модель, побудована на засадах інтеграції, сприяє створенню в учнів цілісної картини світу, формуванню міжпредметних та ключових (надпредметних) компетентностей, стимулює розвиток їхніх пізнавальних та творчих здібностей, розв'язує проблему інтелектуального перевантаження молодших школярів, тому що кількість навчальних предметів, основою яких є тільки одна наука, скорочується завдяки введенню інтегрованих курсів, які ґрунтуються на знаннях декількох суміжних галузей науки. Ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішного методичного впровадження можна реалізувати мету якісної освіти. З огляду на викладене інтеграція як вимога, що дає змогу об'єднати в ціле компоненти об'єктів навчання ,



є важливим дидактичним засобом, який уможливило створення в учнів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формування міжпредметної компетентності.

**Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем).** Реалізацію ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та методиці викладання невіддільно пов'язано з методологічними поглядами вчених на проблему аналізу й синтезу наукового знання як конкретного вираження диференціації наук. Теоретичне та практичне розв'язання цієї проблеми пов'язано з розвитком суспільства, його соціальним замовленням, сформульованими для педагогічної науки та школи.

У педагогіці досліджено різні аспекти проблеми реалізації міжпредметних зв'язків, а саме: міжпредметні зв'язки як комплексна психолого-педагогічна проблема (І. Зверев, В. Ільченко, Д. Кирюшкін, Г. Костюк, В. Максимова, Ю. Мальований, О. Сергєєв, В. Федорова та ін.); міжпредметні зв'язки як засіб формування гнучкої та продуктивної системи знань й узагальнених способів дій (О. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, Ю. Самарін, А. Усова); міжпредметні зв'язки як засіб формування в учнів наукового світогляду (Г. Воробйов, В. Ільченко, В. Максимова, В. Мощанський, О. Сергєєв, А. Степанюк, Б. Телвін, В. Янцен та ін.); упровадження міжпредметних зв'язків у навчальному процесі як умова підвищення ефективності та результативності навчання, раціоналізації роботи вчителя й учнів на уроці, зменшення навантаження на учнів, усунення дублювання навчального матеріалу, оптимізації процесу навчання загалом (Ю. Бабанський, Г. Воробйов, В. Ільченко, І. Козловська, В. Максимова, Ю. Мальований, В. Телвін, А. Усова, В. Федорова та ін.).

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті суті поняття міжпредметні зв'язки, функцій та типів міжпредметних зв'язків, реалізації міжпредметних зв'язків в змісті трудового навчання учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Засвоєння кожного навчального предмета, освітньої галузі спрямовано на розвиток особистості й індивідуальності школяра, формування його світогляду, поглядів, переконань, однак у природі й суспільстві немає ізольованих процесів. Не можна розуміти світ за окремими незалежними законами без усвідомлення зв'язків між явищами. У реальному світі все взаємопов'язано, а в навчальних предметах це вивчається з різних позицій. Закономірно виникає проблема інтеграції, взаємних міжпредметних зв'язків в освіті.

У літературі натрапляємо на декілька визначень поняття «міжпредметні зв'язки», з-поміж них такі: 1) це дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування та засвоєння змісту освіти, що дає змогу здійснювати зв'язки між навчальними дисциплінами для поглибленого, усебічного розгляду найважливіших понять і явищ, вони є результатом узагальнювальних дій, а також забезпечують розвиток системного мислення; 2) особливо значущі в сучасних умовах наукової інтеграції фактори формування змісту і структури навчальної дисципліни [5]. За визначенням С. Гончаренка міжпредметні зв'язки – це «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Вони віддзеркалюють комплексний підхід до виховання і навчання, який дає змогу виокремити основні елементи змісту освіти і взаємозв'язки між навчальними предметами» [1].

За функціями міжпредметні зв'язки розділяються на навчальні, виховні й розвивальні.

Навчальні передбачають формування цілісної системи знань учня. Для цього потрібно вдосконалити зміст освіти в школі, забезпечити комплексне використання в навчанні міжпредметних зв'язків як одного з критеріїв відбору та координації навчального матеріалу в програмах суміжних предметів.

Виховні спрямовано на підвищення освітнього рівня навчання в процесі застосування міжпредметних зв'язків. Психологічною основою досліджень, які розкривають взаємодію освітніх і виховних функцій міжпредметних зв'язків, є закономірна єдність свідомості, почуттів і дій у психічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності в навчанні – це одна з педагогічних умов комплексного підходу, спрямованого на формування світогляду як інтегрального особистісного утворення (Н. Менчинська, Е. Монозон).

Розвивальні впливають на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів (В. Максимова, Н. Чурилін). Міжпредметні зв'язки вважають одним з шляхів розвивального навчання, що сприяє формуванню якісно нових утворень у навчальній діяльності школярів – міжпредметних понять і міжпредметних умінь (Т. Александрова, Л. Панчешнікова, М. Сорокін).

Психологічні основи міжпредметних зв'язків досліджено в працях Ю. Самаріна. Учений стверджував, що асоціація (зв'язок) повинна увійти в основу вивчення розумової діяльності людини. «Новина, оригінальність розумової діяльності полягає в тому, що звичайне явище, звичайний предмет залучає до нової, незвичної системи відносин» [6].

Розв'язання міжпредметних завдань передбачає додержання таких етапів: постановка та сприйняття міжпредметного завдання (формулювання комплексної проблеми, постановка проблемних питань, створення проблемних ситуацій); актуалізація потрібних знань і умінь з різних навчальних предметів; міжпредметне перенесення і синтез знань, їх узагальнення (у процесі перенесення відбувається відокремлення раніше встановлених у навчальних предметах зв'язків, знань, їх переосмислення й залучення до нової системи зв'язків, утворення нових узагальнених знань); мовна адаптація, закріплення узагальнених результатів, умінь оперувати ними (проблема взаєморозуміння учнями один одного, засвоєння нових термінів); розуміння цінності міжпредметного знання (демонстрація значення нового узагальненого знання, усвідомлення його переваги порівняно з предметним знанням) [3].

Міжпредметні зв'язки – це дидактична умова підвищення наукового рівня знань учнів і вдосконалення всього навчального процесу, оскільки у процесі навчання вони виконують такі функції:





- узгодження в часі вивчення тем різних дисциплін;
- забезпечення розвитку наукових понять у процесі вивчення різних предметів;
- забезпечення єдиного підходу до формування в учнів умінь і навичок;
- систематизація та узагальнення знань, здобутих учнями в процесі вивчення різних предметів;
- установлення причинно-наслідкових зв'язків, що виявляються в природі і потребують засвоєння під час вивчення різних дисциплін;
- передбачуваність міжпредметних зв'язків [4].

У змісті трудового навчання передбачено здійснення зв'язків з іншими предметами за такими напрямками:

1. Внутрішньопродметні зв'язки:

- застосування знань і вмінь, отриманих школярами в процесі трудового навчання за попередні роки;
- залучення матеріалу про досягнення науки й техніки, який ще не ввійшов до змісту навчання;
- використання відомостей про основи виробництва.

2. Зв'язки з іншими навчальними предметами.

Зазначимо, що на сьогодні сформовано два підходи в реалізації дидактичних зв'язків з основами наук.

Перший – виявляється в тому, що вчитель, пояснюючи навчальний матеріал, залучає відповідні знання учнів з інших навчальних предметів.

Другий підхід – здійснення зв'язків між основами наук і трудовим навчанням, характеризується тим, що вчителі, навчаючи учнів, давали можливість їм перевірити, конкретизувати, поглибити, а в окремих випадках одержати нові знання.

Філософське розуміння структури зв'язку дозволяє виокремити в понятті «міжпредметний зв'язок» три суттєві ознаки (склад, спосіб, спрямованість) і види їхнього зв'язку, що досліджуються між предметами: за складом (об'єкти, факти, поняття, теорії, методи); за способом (логічні, методичні прийоми і форми навчального процесу, завдяки яким реалізуються зв'язки в змісті); за спрямованістю (формування узагальнених умінь і навичок, комплексне використання знань під час розв'язання навчальних завдань). Будь-який зв'язок між предметами повинен мати всі три ознаки і три види міжпредметних зв'язків.

Проблему класифікації зв'язків розв'язано на основі розкриття їхньої багатоаспектності. З огляду на це визначено три типи зв'язків: змістово-інформаційні; операційно-діяльнісні; організаційно-методичні.

Практико-орієнтована спрямованість змісту навчального предмету «Трудове навчання» природно інтегрує знання, здобуті під час вивчення інших предметів (математика, природознавство, образотворче мистецтво, українська мова, літературне читання), і дозволяє реалізувати їх в інтелектуально-практичній діяльності учня, що створює умови для розвитку ініціативності, винахідливості, гнучкості мислення.

З математикую в процесі моделювання (перетворення об'єктів з чуттєвої форми на модель, відтворення об'єктів за моделлю в матеріальному вигляді, уявна трансформація об'єктів тощо); виконання розрахунків, обчислень; побудова форм з урахуванням основ геометрії, робота з геометричними фігурами, тілами, іменованими числами. Зокрема, знання арифметичного матеріалу діти використовують на практиці з перших уроків: під час проведення вимірювань і простих обчислень, визначення кількості деталей у виробі, послідовності трудових операцій, у процесі використання графічних позначень. Пізніше учні оперують такими поняттями, як периметр, площа, масштаб тощо. Доречно використовувати геометричний матеріал на уроках праці із засвоєння прийомів роботи креслярсько-вимірювальними інструментами, у процесі побудови окремих геометричних фігур, креслення розгорток, визначення форми предметів.

З образотворчого мистецтва слід застосовувати засоби художньої виразності для гармонізації форм і конструкції, виготовлення виробів за законами та правилами декоративно-прикладного мистецтва і дизайну.

Із природознавства – уміння розглядати та аналізувати природні форми й конструкції, що є універсальним джерелом інженерно-художніх ідей для майстра; природу яка є джерелом сировини, з урахуванням екологічних проблем; діяльність людини – творця матеріально-культурного довкілля; вивчати етнокультурні традиції. Знання дитини про рослинний і тваринний світ допомагають у процесі виготовлення рослинних форм і фігурок тварин. Із зацікавленість діти слухають легенди про різні квітки, самі приносять на уроки цікаві матеріали про рослини й тварин.

З рідною мовою, що передбачає розвиток усного мовлення з використанням найважливіших видів мовленнєвої діяльності та основних типів навчальних текстів у процесі аналізу завдань та обговорення результатів практичної діяльності (опис конструкції виробу, матеріалів і способів їхньої обробки; побудова логічних висловлювань у міркуваннях, обґрунтуваннях, формулювання висновків) [2, с. 22–23]. Уроки трудового навчання сприяють збагаченню словникового запасу дитини, оскільки вона запам'ятовує нові слова (колаж, мозаїка, барельєф, горельєф, орнамент та ін.).

Трудове навчання матиме перспективи, якщо його пов'язати із сучасними інформаційними технологіями, оскільки їх застосовують у технічному проектуванні та конструюванні, дизайні, моделюванні та деяких технологічних процесах тощо. У початковій школі учні ознайомлюються з елементами програмування, а саме з умінням діяти за алгоритмом.

Важливими на уроках трудового навчання є знання основ здоров'я, оскільки життя і здоров'я – це найбільша цінність людини. Загибель людини або витрати здоров'я – це не тільки горе рідним і близьким, але й величезні фінансові витрати держави та суспільства. Виконання програми трудового навчання створює величезні можливості для забезпечення належного рівня загальної трудової підготовки, трудового виховання, а також для формування навичок безпечної праці, користування різноманітними інструментами (ножиці, голка), безпечної поведінки в побуті, школі, громадських місцях.



Оптимальне поєднання теоретичних та практичних компонентів освіти, класичної спадщини та сучасних завдань наукової думки, органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями є одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти. З огляду на це використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів до вивчення народних ремесел (гончарство, вишивання, писанкарство, плетіння), створення умов для органічного залучення їх до трудової діяльності вважають найдієвішим шляхом реалізації цього завдання.

Час перебудови зумовив стрімке зростання інтересу до проблем історії, витоків національної культури, непересічних досягнень минулого. Знання свого родоводу, історичних та культурних надбань предків важливі не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у навчально-виховній практиці сьогодення.

Уроки трудового навчання передбачають також використання прислів'їв та приказок. Фольклор на уроках створює позитивний настрій, викликає пошкваллення в класі, а постійне використання прислів'їв і приказок виробляє в учнів бажання самим застосовувати їх у мовленні мові, що збагачує їхнє спілкування.

**Висновки.** Міжпредметні зв'язки – це найважливіший фактор удосконалення процесу навчання загалом на всіх його рівнях, оскільки сприяють реалізації основних ідей і методів педагогіки: проблемності й евристики, індуктивного і дедуктивного підходів; застосування знань у практиці; матеріальності природи знань і діалектичності дослідницьких методів.

Знання здобуті в процесі вивчення інших предметів дають змогу учневі обдумати й порівняно швидко засвоїти складніші знання і вміння. Таке підвищення рівня здатності до засвоєння й узагальнення нового навчального матеріалу забезпечує розвивальний ефект навчального здобутку молодших школярів. Використання в шкільній практиці тих зв'язків, за якими здійснюється міжпредметне перенесення мислительних дій та операцій, є важливою умовою повноцінного інтелектуального розвитку учнів, тому потрібно систематично привчати дітей до застосування знань з інших предметів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 107, 182, 210
2. Котелянець Н. В. Пошукова діяльність на уроках трудового навчання / Н. В. Котелянець // Учитель початкової школи. – 2016. – № 7. – С. 38–41.
3. Лурия А. Р. К вопросу о формировании произвольных движений ребёнка / А. Р. Лурия // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – С. 156.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : науково-методичний посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – К.: Цудзиневич Т. І., 2007. – С. 6–7
6. Салмина Н. Г. Обучение математике в начальной школе / Н. Г. Салмина // Формирование приемов математического мышления / под ред. Н. Ф. Тальзиной. – М.: Вентана-Граф, 1995. – С. 29–68.

**Лілія ДЕМЕНЧУК**

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А.А.*

Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати цінності громадянського суспільства.

Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які з тих чи інших причин потрапляють на виховання до закладів інтернатного типу. Серед них є сироти, напівсироти, діти позбавлені батьківського піклування, ті, хто потрапив до інтернату через небажання або неможливість батьків забезпечити їх належними умовами догляду, виховання й розвитку. Дуже мало батьків відвідують тут своїх дітей, цікавляться їх навчанням та життям у школі. Навчальний заклад часто стає для таких дітей домівкою, а педагогічний персонал – родиною.

Дитина потрапивши до «закритого» навчального закладу, опиняється у зовсім нових для неї життєвих умовах, їй дуже важко зрозуміти, чому вони раніше виховувалися в родині, а нині перебуває серед зовсім чужих і ворожих для неї людей. Вона починає звинувачувати у своїх негараздах оточуючих і намагається самостійно знайти шляхи вирішення проблем, що нерідко призводить до розвитку асоціальних проявів у поведінці вихованця.

**Першочергове завдання педагогів** інтернатного закладу – подолання проблем, що виникають у вихованців під час процесу соціалізації, та налагодження контакту з вихованцями. Педагогічні працівники мають активно сприяти «поселенню» дитини в її новому домі та «входженню» в родину, тобто успішній соціалізації.

Соціалізація триває протягом усього життя, людина освоює безліч соціальних ролей. Процес соціалізації поділяється на різні етапи: початковий «соціалізація дитини в сім'ї», середній «навчання в школі» і завершальний «соціалізація дорослої людини, освоєння нових ролей – дружина, батько, дідусь тощо» [5; 7].

**Виділяють первинну соціалізацію**, яка здійснюється первинним оточенням, перед усім сім'єю та іншими родичами, друзями, вчителями, лікарями, і **вторинну соціалізацію**, що здійснюється на більш формальному рівні. Агентами соціалізації є школа, навчально-виховний заклад тощо.



Соціалізація, що супроводжує різні види діяльності, притаманна всім соціальним спільнотам як необхідна умова включення людини до колективу або іншої соціальної групи.

**Мета соціально педагогічної діяльності** – соціалізація дитини. **Суб'єктами** цієї діяльності є вихователі: соціальний педагог, соціальний працівник, логопед, вихователь, психолог, музичний керівник, інструктор з праці та фізичної культури, адміністрація дитячого будинку. **Об'єктами**, на які спрямована соціально-педагогічна діяльність є вихованці інтернатних закладів: кожен зокрема і загалом увесь колектив вихованців.

Проблема дітей, які перебувають у закладах інтернатного типу, детально досліджували такі вчені, як: М. Лісіна, В. Мухіна, А. Прихожан, О. Смирнова.

Для дітей дошкільного віку, як зазначається у дослідженнях учених, домінуючою і часом незадоволеною є потреба в увазі та доброзичливості дорослих. Прагнення до співпраці і до спільної діяльності з дорослими у них недостатньо розвинуті. Мотиви, які спонукають дітей до спілкування, викликані тим, що дитину приваблює сам дорослий.

Особливо примітні відмінності в розвитку спілкування у вихованців інтернатних закладів і дітей котрі живуть у сім'ї. Такі відмінності проявляються в особистісному спілкуванні, в основі якого лежить потреба у взаєморозумінні та співпереживанні.

Виховання дитини в умовах «закритого» навчального закладу призводить до її соціальної депривації – порушення уявлень про майбутнє, відчуття тривоги, небезпеки, нестабільності.

Ці відчуття свідомо або несвідомо засвоюються дітьми та відбиваються протягом усього життя. Прояви соціальної депривації проявляються насамперед у міжособистісних стосунках дітей з однолітками, а саме під час процесу самоствердження, усвідомлення самоцінності, розвитку явища «здорового» суперництва, почуття «ми»; з дорослими (рентні відносини: дорослий сприймається в ролі обслуговуючого персоналу); з особами протилежної статі (розвиваються ранні сексуальні вподобання, формується невміння налагоджувати сімейні взаємини).

Для інтернатних закладів характерною є постійна змінюваність дорослих з різними типами поведінки, тоді як у сім'ї дитини з боку дорослих задається одна й та ж програма поведінки. У «закритих» навчальних закладах значно біднішою є емоційна насиченість спілкування дорослого з дитиною. Слід також відзначити і більш регламентований характер діяльності дитини у порівнянні з сім'єю. Для вихованців молодшого шкільного віку характерні яскраво виражені мотиви, безпосередньо пов'язані з їх повсякденною діяльністю в закладах інтернатного типу: вихованням режиму проживання та правил поведінки в інтернатних закладах, тоді як у сімейних дітей цієї вікової групи мотиви їхньої діяльності та спілкування значно багатші та різноманітніші. Така обмеженість та бідність мотиваційної сфери пов'язані з умовами проживання дітей в інтернатному закладі та їх нерівним спілкуванням із дорослими.

Учені виявили специфіку інтелектуальної, поведінкової сфери потреб особистості вихованців дитячого будинку.

У підлітковому віці ці причини викликають певні труднощі в утвердженні підлітка в середовищі однолітків, у розвитку його власного «Я».

До інтелектуальних, поведінкових, мотиваційних характеристик вихованців дитячого будинку додаються проблеми, пов'язані зі здоров'ям дитини. Фактично здорових дітей у закладах інтернатного типу немає, майже всі діти мають хронічні захворювання, досить часто серед них трапляються інваліди.

У багатьох дітей спостерігається інтелектуальна недостатність – затримка психічного розвитку. Для вихованців дитячого будинку характерні такі явища як токсикоманія, наркоманія, розгальмовані сексуальні потяги та інші небажані прояви.

Поряд із цими медико-психолого-педагогічними проблемами в дитячому будинку у вихованця виникає безліч соціальних проблем: особисті (отримання особистих документів: паспорта, свідоцтва про народження, свідоцтво про смерть батьків тощо); матеріальної (отримання пенсії, соціальної допомоги, аліментів, отримання житлової площі (більша частина дітей не має свого житла і прописки); працевлаштування випускників та їх подальша професійна освіта) [1].

Серед **негативних проявів інтернатного виховання** виділяють такі аспекти:

- нехтування особливостями дитини, недостатня увага до особистісного зростання вихованців;
- переважання групових форм роботи над індивідуальними;
- нерозвиненість соціальних та комунікативних навичок дитини;
- втрата зв'язків із родинним оточенням;
- труднощі подальшої адаптації в суспільстві;
- ранні сексуальні зв'язки;
- неготовність до самостійного життя тощо [2].

Для дітей, які через несприятливі життєві обставини опинилися в закладі інтернатного типу, нерідко характерні невпевненість у собі, нездатність усвідомити власну самоцінність, відсутність життєвої перспективи, зневіра у своїх силах та можливостях. У багатьох випадках у них формується комплекс безнадійності та безпорадності.

У майбутньому для вихованців інтернатів стають властивими сподівання рентних відносин; недовіра до людей, світу загалом; невдячність, заздрість, очікування неприємностей з боку навколишніх; проекція власного негативного життєвого досвіду на своїх майбутніх дітей.



Вихованцям закладів інтернатного типу важко визначити сенс і мету свого життя, сформувати потребу жити для когось, а це є ще одним свідченням розвитку в них екдеривації – глибинного почуття втрати сенсу життя в поєднанні з відчуттям порожнечі.

Щоб покращити продуктивність процесу соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів, у них потрібно розвивати:

- впевненість у собі;
- комунікативну активність;
- емоційну реактивність [1].

Почуття впевненості в собі, як правило, є результатом переживання людиною своїх можливостей у вирішенні тих завдань, які ставлять перед нею життя, й особливо тих, які вона сама ставить перед собою.

Впевненість у собі, стабільність поведінки формується у випадку адекватності самооцінки реальним можливостям особистості. Якщо самооцінка не відповідає реальним можливостям, формується або надмірна самовпевненість, або недостатня впевненість у собі. Безконтрольність, байдужість до дитини, ігнорування її особистості та зневага до її гідності призводять до формування низької самооцінки, всездозволеності, спричиняють появу зазайства.

Істотно впливає на формування школяра почуття впевненості в собі його місце серед однолітків, успіхи у навчанні та в інших видах діяльності. У старшому шкільному віці посилюється значення успіхів у спілкуванні з особами протилежної статі.

Під час процесу соціалізації дуже важливою є роль учителя, його ставлення до навчання учня, оцінки знань і праці дитини. Учень потребує певного ставлення до того, що робить. Найбільше йому потрібні схвалення та позитивна оцінка. Негативна оцінка дуже засмучує дитину, гальмує її природне прагнення до розвитку. Але найбільш шкідливими і гнітючими є байдужість та ігнорування праці дитини. Школяр сприймає оцінку вчителя не лише як показник рівня знань, а насамперед як оцінку своєї особистості, своїх можливостей, свого місця серед інших дітей.

Тому, безперечно, велике значення мають професійні та моральні якості персоналу інтернатних закладів, їх особисте ставлення до виконання своїх професійних обов'язків. Педагогічний персонал інтернатних закладів повинен працювати на нейтралізацію деприваційних умов розвитку вихованців та реалізацію їх внутрішньоінтенційного спрямування [2].

**Самооцінка** визначає ставлення учня до своїх успіхів і невдач, до цілей своєї діяльності, формується впевненість у собі та своїй поведінці.

**Комунікативна активність** проявляється в кількості та якості спілкування особистості з оточуючими. Що більше людина спілкується, то більше вмінь і навичок спілкування вона набуває і впевненіше почувається, спілкуючись з різними людьми в різних ситуаціях. Ось чому для продуктивної соціалізації вихованців інтернатних закладів важливими складовими є вміння точно висловлювати власні думки та вміння слухати свого партнера. Невміле висловлювання думок призводить до неправильного тлумачення сказаного, невміле слухання спотворює зміст переданої інформації.

Людське спілкування обов'язково емоційно забарвлене. Тому **емоційна реактивність** є третім невід'ємним компонентом успішної соціалізації. Психічно здорову людину важко уявити без цієї риси.

Для успішної соціалізації потрібне вміння підтримувати емоційні контакти, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншої людини, здатність поставити себе на місце іншого. Вміння співпереживати, тобто слід розвивати почуття **емпатії**. Емпатія сприяє розвитку збалансованості міжособистісних стосунків.

Педагогічному персоналу закладів інтернатного типу доводиться вирішувати інші завдання, на відміну від їхніх колег у звичайних загальноосвітніх навчальних закладах.

Це пов'язано з тим, що в школах-інтернатах формується особливий тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі самоусвідомлення ним ставлення до самого себе, оточуючих та навколишнього середовища.

Найважливіше завдання усього педагогічного колективу «закритого» навчального закладу – підготовка соціально зрілої особистості яка сміливо крокує в майбутнє. Ознаками соціально зрілої дитини є наявність сформованих світоглядних позицій, цілісне уявлення про себе та своє місце в суспільстві. Особистість, підготовлена до життя, знає себе, адекватно оцінює свої життєві та професійні шанси на успіх, уміє ставити мету і знаходити засоби її досягнення [1].

Головне завдання соціалізації – залучити дитину до різнобічної діяльності та спілкування, дати змогу навчитися «бути в дорослому житті», не залишаючи стін навчального закладу. Тобто потрібно навчити дитину самостійно будувати власне життя, відчувати впевненість у майбутньому і здатність виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу.

Увесь педагогічний колектив інтернатного закладу повинен поставити перед собою мету – провести успішну соціалізацію вихованців в умовах інтернатного закладу, розробити і втілити в життя стратегію інтеграції вихованця в суспільство як альтернативу відособленню, «виключення» з нормальних соціальних стосунків.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа: Посібник до тренінгового курсу з підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у трьох частинах. – Частина перша. – К.: Держсоцслужба, 2008.
2. Петрович Ж.В., Калібаба О.А., Шипіленко О.С. та ін. Реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: передумови, реалії та перспективи (за результатами соціологічного дослідження) // За заг. ред. Ж.В. Петровича. – К.: Наук. Світ. 2006.





3. Кравченко Т.В. Сутнісні характеристики соціалізації // Педагогіка і психологія. – №3 (56). – 2007.  
5. Дяченко Н.В. Соціалізація особистості в умовах інтернатного закладу // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006.  
6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006.  
7. Акусок А. Соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005.

**Світлана ДЕМИДЕНКО**

## **АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омеляненко С.В.*

Розвиток сучасного суспільства характеризується змінами у соціальній, економічній, політичній, інформаційній галузях країни, що сприяє збільшенню кількості відхилень в особистісному розвитку та поведінці підлітків. Особливе занепокоєння викликають різноманітні прояви агресивної поведінки підлітків, які стали поширеним явищем у загальноосвітніх навчальних закладах. Підлітковий вік характеризується як переломний, перехідний, критичний. У цей період відбувається становлення якісних новоутворень, трансформація взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, а також закладаються основи свідомої поведінки. Зміни, що відбуваються у фізіологічному та психічному розвитку підлітка, спричиняють появу певних поведінкових реакцій (намагання звільнитися з-під опіки дорослих, потреба у самореалізації, бажання спілкуватися з однолітками та перебувати у групі, захоплення хобі та цікавими для них справами), які можуть впливати на формування у них агресії, негативізму, негативної конкуренції в навколишньому світі та мати негативні наслідки у навчальній діяльності, стосунках з друзями, батьками та вчителями. Проблема профілактики агресивної поведінки підлітків є актуальною не лише для педагогів, соціальних педагогів, практичних психологів, батьків, але й для суспільства в цілому.

Поняття «агресія» і «агресивність», а тим більше пов'язані з ними визначення («агресивний» та ін.), як відзначає Е. Ольшанська, мають оцінний, тобто історично і ситуаційно обумовлений характер [1]. 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 науковій літературі прийнято розмежовувати поняття «агресія» (дія) і «агресивність» (властивість особистості, яка проявляється в готовності до агресивної поведінки). Агресивність – це усвідомлювана чи неусвідомлювана якась схильність до агресивної поведінки; агресія – це форма поведінки, яка частково є соціальним навчанням і частково є наслідком агресивності. Негативного значення агресивність набуває тоді, коли через недоліки соціальної адаптації особа конфліктує з оточуючими, неадекватно засвоює і порушує моральні норми на шкоду іншим. На думку Ф. Бассіна, відмінність понять «агресія» і «агресивність» веде до важливих наслідків: по-перше, не за всякими агресивними діями суб'єкта варто вбачати агресивність особистості, по-друге, агресивність людини не завжди проявляється в явно агресивних діях. Сама по собі агресивність не робить суб'єкта соціально небезпечним, адже, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю і агресією не є однозначним, а, з другого боку, акт агресії може не набувати соціально небезпечних та несхвалюваних громадськістю форм.

Незважаючи на значні розбіжності щодо визначень агресії, А. Реан підкреслює, що, враховуючи очевидність того, що люди часто втрачають контроль над собою, агресія – це поведінка, яка спрямована на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті, що має всі підстави уникати подібного із собою поводження. Дане комплексне визначення включає в себе такі окремі положення: агресія є навмисним, цілеспрямованим заподіянням шкоди жертві; під агресією може бути розглянута лише така поведінка, що передбачає заподіяння шкоди або збитку живим істотам; жертви повинні мати мотивацію уникнення подібного із собою поводження [2, с. 8]. А. Басс і А. Дарк вказують на такі форми агресивної поведінки: фізична агресія (напад); непряма агресія (злобні плітки, жарти, вибухи люті, що проявляються в крику, тупанні ногами і т. д.); схильність до подразнення (готовність до появи негативних почуттів при найменшому порушенні); негативізм (опозиційна манера поведінки від пасивного опору до активної боротьби); образа (заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані відомості); підозрілість у діапазоні від недовіри й обережності до переконання, що всі інші люди приносять шкоду або планують її; вербальна агресія (вираження негативних почуттів як через форму – сварка, крик, вереск, так і через зміст словесних відповідей – загроза, прокляття, лайка) [3, с. 51]. Агресивні прояви можуть бути: а) засобом досягнення певної мети; б) способом психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби; в) самоціллю; г) способом задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні [3, с. 148]. У такому випадку агресивна поведінка зводиться до оборонних чи ненавмисних дій або до агресії як самоствердження. При неконструктивних агресивних діях умисел завдати кому-небудь шкоду є основою вибору агресивної поведінки як способу взаємодії. Агресія може бути направлена не тільки зовні, але і на власну особистість, що проявляється, як правило, суїцидальною поведінкою або самоушкодженням.

Е. Ольшанською експериментально виявлено два основних варіанти агресивної поведінки, за якими стоять різні варіанти розвитку емоційно-мотиваційного ядра особистості. Відкрита «деструктивна» агресія, що супроводжується внутрішньоособистісною ворожістю, не тільки фіксує соціальну дезадаптацію, але і заважає її подоланню. Навпаки, переважно непряма, «конструктивна» агресія, позбавлена внутрішньої ворожості, виявляється не тільки індикатором дезадаптації, а й інструментом її подолання, тобто фактором



соціальної адаптації. До індикаторів деструктивної агресії належить цілий комплекс чинників: персональний фактор (низький рівень виховання, неадекватно занижена самооцінка, висока імпульсивність, зловживання алкоголем, наркотиками, комп'ютерними іграми, готовність до ризику, обмежене почуття самозбереження); поведінковий фактор (поведінка, що створює перешкоди для оточуючих, вандалізм, безцільне проведення часу, прогули, слабка успішність у школі, ранні сексуальні контакти, приводи в міліцію, рання судимість); соціальний фактор (культ насильства в суспільстві, вплив ЗМІ, поведінка батьків, що відхиляється, низький соціально-економічний статус сім'ї, залежність від соціальної допомоги, зміна вихователів (вітчим, мачуха), сімейне і сексуальне насильство, друзі з поведінкою, що відхиляється) [1].

В експериментальному дослідженні ми зосередились на таких напрямках: виявлення схильності підлітків до агресивної поведінки; вивчення особливостей прояву ціннісних орієнтацій особистості; визначення структурних та змістовних елементів програми корекції агресивної поведінки на основі ціннісних орієнтацій особистості.

Контингент досліджуваних – підлітки у віці від 13 до 16 років, які відвідують КЗ «Компаніївське НВО». У дослідженні прийняло участь 11 осіб. з них представників чоловічої статі – 8 осіб, жіночої – 4 особи.

Для збору емпіричних даних були використані такі методики: для дослідження особливостей прояву агресивної поведінки – методика «Діагностика показників і форм агресії» А. Басса і А. Дарки; для діагностики ціннісних орієнтацій особистості – методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Методика «Діагностика показників і форм агресії» дозволяє визначити форми агресивної поведінки та оцінити індекс агресивності та індекс ворожості. Індекс агресивності обчислюється як сума показників фізичної, вербальної та непрямой агресії, індекс ворожості – як сума показників підозрливості та образи.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча [3, с. 637] ґрунтується на прямому ранжуванні заданого списку цінностей. Автор виділяє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що певна кінцева ціль індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; та інструментальні – переконання в тому, що будь-яка дія, образ чи властивість особистості є найкращою в будь-якій ситуації.

Згідно з результатами дослідження особливостей прояву агресивної поведінки за методикою «Діагностика показників і форм агресії» А. Басса і А. Дарки було виявлено, що високий рівень індексу ворожості мають 3 досліджуваних, середній рівень – 5 досліджуваних, низький рівень – 3 досліджуваних. Високий рівень агресивності притаманний одному опитуваному, середній рівень – 7 опитуваним, низький рівень – 2 опитуваним.

Таким чином, узагальнення результатів показало, що шість підлітків, які брали участь у дослідженні, мають почуття провини. Підозрливість і негативізм притаманні п'яти підліткам, фізична агресія – двом; у шести підлітків яскраво виражена непряма агресія. У групі досліджуваних більша частина підлітків має схильність до агресивної поведінки та ворожого ставлення до навколишнього світу.

За результатами дослідження ціннісних орієнтацій виявлено, що найбільш ворожим представникам групи притаманна така значима для них цінність, як незалежність. Для цих особистостей найменш важливими є цінності творчості та чуйності. Для найбільш агресивних підлітків значимі цінності – це розвиток та задоволення, а найменш значимим є суспільне визнання. Для досліджуваних, які мають найнижчі показники індексу ворожості та агресивності, найбільш значуща цінність – наявність хороших та вірних друзів, також важливими є чесність та чуйність. Незначними цінностями виступають задоволення та непримиренність до недоліків у собі та інших. Тобто, підліткам з агресивною поведінкою та схильністю до неї найбільш властиві індивідуалістичні цінності та цінності самоствердження, а також конкретні цінності. Система цінностей у таких особистостей включає в себе дуже мало абстрактних та етичних цінностей, а також альтруїстичних цінностей та цінностей прийняття інших людей.

Підлітки, яким не притаманна агресивна поведінка та вороже ставлення, теж властиві конкретні цінності. Для них важливими є цінності особистого життя, конформістські та альтруїстичні цінності, а також цінності прийняття інших людей. Незначними для них є цінності самоствердження.

Таким чином, у результаті дослідження виявлено, що ціннісні орієнтації особистості відіграють вирішальну роль у регуляції її поведінки. Для зниження загального рівня агресивності та ворожості серед підлітків необхідно робити акцент на формування певної системи цінностей серед молоді. Отримані результати дослідження визначають структурні та змістовні елементи програми корекції агресивної поведінки на основі ціннісних орієнтацій особистості.

Однією з ефективних форм корекційної роботи з агресивними підлітками може стати група вільного спілкування, у якій здійснюється процес самовизначення й самоствердження підлітків, тут вони проходять школу соціалізації, виникає прямий обмін думками, поглядами, почуттями спільності й співпереживання, формуються взаємні оцінки. Тут важливо знайти ту форму організації, яка дозволила б ненав'язливо здійснювати виховний вплив на групове спілкування підлітків.

Ефективною формою організації спілкування з підлітками є соціально-психологічний тренінг, покликаний формувати і закріплювати навички міжособистісних стосунків з метою розвитку особистості. Методи соціально-психологічного тренінгу спрямовані на розвиток комунікативних здібностей підлітка, уміння адекватно сприймати себе й оточуючих. У тренінгових групах виробляють й коректують норми особистісної поведінки й міжособистісної взаємодії, розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію.

Загальною метою занять соціотерапевтичних груп є діагностика та корекція девіантної поведінки, реагування на негативні емоції, навчання конструктивним формам спілкування, формування позитивного мислення.



За результатами проведених дводенних занять соціально-психологічного тренінгу з підлітками показники агресії у них трохи зменшились, а також з'явилося бажання продовжити заняття. Відмічаючи можливу нестійкість позитивних змін за короткий термін роботи з підлітками, можна сказати, що бажання підлітків продовжити роботу в групі акцентує такий важливий чинник виникнення агресії, як недостатнє позитивне міжособистісне спілкування або його відсутність, недостатнє приділення уваги саме особистості підлітка та його проблемам. Таким чином, роботу з профілактики і корекції агресивної поведінки підлітків доцільно проводити як у формі соціально-психологічного тренінгу, так і за допомогою педагогічних заходів. Можна включати не тільки заходи по залученню дітей до активного шкільного життя, але й виховну роботу з батьками дітей. Комплексний підхід заходів має забезпечити ту ефективну роботу з подолання або зниження рівня агресії серед підлітків, яка сприяє розвитку здорового суспільства.

Отже, за результатами дослідження видів агресії виявлено вираження показників індексу ворожості та агресивності, які переважно знаходяться на середньому та середньому високому і високому рівнях. У групі досліджуваних більша частина підлітків має схильність до агресивної поведінки та ворожого ставлення. Дані результати свідчать про необхідність профілактичних та корекційних заходів для усіх членів групи.

У результаті дослідження було виявлено, що ціннісні орієнтації особистості відіграють вирішальну роль у регуляції її поведінки. Так як цінності – це соціальний регулятор поведінки особистості, для зниження загального рівня агресивності та ворожості серед підлітків необхідно робити акцент на формування певної системи цінностей серед підлітків. Отримані результати дослідження визначають структурні та змістовні елементи програми профілактики та корекції агресивної поведінки на основі ціннісних орієнтацій особистості.

Програма профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків на основі ціннісних орієнтацій особистості будуватиметься на засадах соціально-психологічного тренінгу, який закріплює і формує навички міжособистісних стосунків з метою розвитку особистості підлітків. Загальною метою занять є діагностика та корекція девіантної поведінки, реагування на негативні емоції, навчання конструктивним формам спілкування, формування позитивного мислення. Методи соціально-психологічного тренінгу спрямовані на розвиток комунікативних здібностей підлітка, уміння адекватно сприймати себе й оточуючих. У тренінгових групах виробляють й коректують норми особистісної поведінки й міжособистісної взаємодії, розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. 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.
2. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психол. журнал. – 1996. – №5. – С. 3–18.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можгинский. – СПб.: Питер, 1999. – 220 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / (редактор-составитель Райгородский Д.Я.). – Самара: Издательский Дом «БАХАРАХ-М», 2000. – 174 с.

#### Роман ДЖУС

### МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рацуп О. А.

На сучасному етапі інформаційне суспільство заповнило людство. З розвитком новітніх технологій мережа інтернету набирає обертів у сучасному суспільстві.

У наш час дуже велику роль відіграє інформація, адже “Хто володіє інформацією той володіє світом”, і це правда! Точна, достовірна, і своєчасна інформація може змінити світ.

Не абияк увага приділяється і інформаційним технологіям, які зі швидкістю світла розносять цю інформацію по усій планеті, тобто до її кінцевого споживача: людини, або машини (у вигляді різноманітних команд) в залежності кому вона адресована.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у кінці ХХ – початку ХХІ ст. формує в Україні інформаційне суспільство, передбачаючи пошук нових способів трансляції соціокультурного досвіду, вирішення перед науковцями та науковою громадськістю завдання адекватного пояснення сучасних процесів, їх можливої прогностики. Чинник глобалізації, інтенсивність впливу засобів масової комунікації змінили комунікативну поведінку аудиторії, що гранично актуалізує проблему розвитку суб'єктності в житті сучасного суспільства, адже можливість його поступального розвитку, за практикою останніх років, залежить не тільки від темпів впровадження в економіку тієї чи іншої країни ринкових відносин, високоефективних технологій, механізмів господарювання, а й від того, наскільки враховано при цьому корінні інтереси всіх соціальних груп, наскільки успішно й позитивно вирішено на цій основі соціальні суперечності. У зв'язку з цим, гранично актуальною постає проблема психологічного впливу Інтернет на формування і розвиток соціуму [1, с. 15]

Основним глобальним джерелом отримання інформації є мережа інтернет. Це феноменальне явище, створене людством як невичерпне джерело інформації, що сьогодні є доступним майже для кожного. Кількість інтернет користувачів складає майже два мільярди, і через п'ять років ця кількість подвоїться.

Мережа інтернет дає можливість оперативності та доступності зв'язку між користувачами на будь-яких відстанях. Інтернет може сприяти, і в деякій мірі сприяє трансформації особистості. Як пише С.Назаренко,



“без постійного інформаційного контакту взагалі неможливі повноцінний розвиток людини й нормальне функціонування соціальних груп і всього суспільства в цілому. Однак поза увагою залишався той факт, що інформаційно-комунікативні процеси можуть приховувати в собі і небезпеку для розвитку особистості й суспільства”.

Інтернет, як і будь-який інформаційний засіб, може використовуватися як на благо, так і на шкоду людству. Більшість людей бачить тільки користь від мережі інтернет, не замислюючись про негативні наслідки. Його інформаційний потенціал може застосовуватися не тільки для поширення шляхетних ідей, але й для пропаганди суспільно небезпечних домок, чи поглядів. Чимало організацій з оборони громадянських прав, і свобод стурбовані поширенням несанкціонованого використання персональних даних.

Майже необмежені можливості комп'ютерних технологій дають можливості, не докладаючи великих зусиль, створювати „інформаційний портрет” індивіда, що дозволяє державним і приватним інститутам використовувати таку інформацію у своїх інтересах. Коли це стає відомим людині, то викликає в неї почуття невпевненості, ніби вона перебуває під чийось поглядом, і це може призвести до втрати людиною індивідуального, приватного життя й особистої свободи, і створюється можливість дискримінації в небачених раніше масштабах. Вчені відзначають, що вплив інформаційних потоків на світосприймання людини, її само ідентифікацію робить контроль над нею могутньою і небезпечною зброєю.

Люди які постійно користуються інтернетом, проводячи свій вільний час у соціальних мережах, стають значно ближчими з своїми інтернет друзями, а ніж з людьми які не охоплені Інтернетом.

Одним з негативних наслідків впливу інтернету на людину є інтернет залежність, тобто людина яка тривалий час проводить в інтернеті так би мовити створює власний там світ. Зокрема, дехто настільки захоплюється віртуальним простором, що починають віддавати перевагу Інтернет реальності, проводить за комп'ютером до 18 годин на день. Психологічну у своїй основі, інтернет-залежність порівнюють з наркоманією – фізіологічною залежністю від наркотичних речовин, де також присутній психічний компонент. Інтернет-залежність визначається як нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету. За даними різних досліджень, інтернет-залежними сьогодні є близько 10% користувачів у всьому світі. В Україні таких близько 5-7%.

Іншим проявом негативного впливу глобальної мережі тролінг – це психологічний та соціальний феномен, що зародився в Інтернеті протягом 1990-х років. Інтернет-тролями, або просто троями у Всесвітній мережі називають людей, котрі спеціально публікують провокаційні статті чи повідомлення (на форумах, блогах, в групах новин, у вікі-проектах), завдання яких – викликати конфлікти між учасниками, образи, ненависть до деяких людей, тощо. Сьогодні будь-який популярний ресурс на якому скупчується багато людей стикається з цим явищем.

У деяких країнах ведеться активна боротьба з інтернетом. У Китаї закривають доступ до веб-сайтів які мають сумнівний зміст, Північна Корея не має на своїй території доступних серверів, декілька веб-сайтів, що належать північно корейському урядові, фізично перебувають за межами країни, також працює електронна пошта, але вона доступна обмеженому колу осіб. На Кубі Всесвітньою павутиною можуть користуватись лише лікарі; іншим громадянам країни це заборонено на законодавчому рівні. Для користувачів Ірану було закрито доступ до низки сайтів, серед яких Вікіпедія, YouTube. Вважається, що це пов'язано з розгорнутою в країні кампанією боротьби зі згубним впливом західної культури.

Незважаючи на багато негативних факторів інтернету переважають, все ж таки позитивні фактори, адже інтернет це невичерпне джерело інформації, і фактично кожний має доступ до неї. Саме за час розвитку інтернету сталося чи не найбільше наукових відкриттів. Інформаційні технології досягли небаченого рівня. Інтернет об'єднав людей у яких спільні інтереси. За допомогою інтернету можна навчатися не виходячи з дому, робити покупки а також заробляти гроші.

Таким чином інтернет формує свідомість людей і це є незворотній процес тому що інтернет не можна просто вимкнути, у нього немає власника, так як він є сукупністю мереж, які мають різну географічну приналежність. Інтернет став надбанням усього людства. Хоча у інтернету є багато шкідливих властивостей, він все ж таки, рухає світ в перед, і тому корисний чи шкідливий інтернет повинен визначити кожен сам для себе.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский., О. В. Смылова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – Москва, 2000. – С. 11–39.
2. Щербина В. Сітьова кіберкомунікація як соціальний феномен // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 1. – С. 112.
3. Каннингем С. и Портер А. Сетевые средства связи: двенадцать способов изменить нашу жизнь // Впереди XXI век. Антология современной классической прогностики. – М.: Academia, 2000. – С. 96.
4. Вайнштейн Г. Интернет как фактор общественных трансформаций // Мировая экономика и международные отношения. – 2002. – № 7. – С. 17.
5. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М.: Высшая школа экономики, 2000. – С. 340.





Катерина ДОВГУН

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ І СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДІЙ СІМ'І

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

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

Роль сім'ї у суспільстві не можна порівняти за своєю силою ні з яким іншими соціальними інститутами, оскільки саме в сім'ї формується та розвивається особистість людини, саме в сім'ї закладаються основи моральності людини, формуються норми поведінки, розвивається внутрішній світ та індивідуальні якості особистості. Сім'я сприяє не тільки формуванню особистості, але й її самоствердженню, стимулює соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. За цих умов важлива роль у вихованні людини належить молодим сім'ям та рівню їх готовності до виховання дітей. Сім'я є першим виховним інститутом і впливає на людину протягом всього її життя. Статистика свідчить, що реформи, які проводились в Україні, не минули сім'ю, призвели до неоднозначних змін її життєдіяльності. Демографи фіксують катастрофічне падіння народжуваності, соціологи відзначають зростання числа асоціальних сімей і передбачають зниження життєвого рівня, падіння моральних засад сімейного виховання. Безробіття стає однією з найактуальніших проблем української сім'ї. Сьогодні на перший план виходить економічний чинник: дорослі діти вимушені займатися пошуками роботи разом з батьками, при чому останні не в змозі утримувати навіть себе.

Проблеми сьогодення потребують від суспільства і держави нагальних заходів щодо запровадження системи соціального захисту свого найменшого осередку й кожного її члена в усіх сферах життєдіяльності, створення належних матеріально-побутових та морально-психологічних умов розвитку і зміцнення української родини.

У сім'ї знаходять відображення всі соціальні проблеми, що характерні для сучасного суспільства. Особливо це стосується молоді сім'ї. Так, психологічна література висвітлює питання, пов'язані з проблемами подружньої адаптації, готовності молоді до сімейного життя, аспекти становлення молоді сім'ї як психологічно здорового осередку (С. Ковальов, І. Гребенніков, В. Меншутін, Є. Виноградська, В. Торохтій, О. Бондарчук). Соціальні та демографічні дослідження демонструють проблеми молоді сім'ї, їх причини, закономірності розвитку, ціннісні орієнтації (В. Береговий, В. Бойко). Сьогодні вивченням проблеми молоді сім'ї, розробкою форм, методів, технологій роботи з ними займаються науковці та фахівці Державного інституту проблеми сім'ї та молоді (Ю. Якубова, Л. Волинець та ін.), лабораторії сімейного виховання Інституту проблеми виховання НАПН України (В. Постовий, О. Докуніна, Т. Алексеєнко), Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України (З. Кісарчук, Г. Оніщенко та ін.), Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді (З. Зайцева, І. Іванова), що представляють педагогічний аспект дослідження означеної проблеми.

Аналіз наукових праць свідчить про недостатність вивчення проблем молоді сім'ї в теорії і практиці соціальної педагогіки, і, як наслідок, відсутність ефективної соціально-педагогічної роботи щодо формування якостей сім'янина. Аналіз проблем, пов'язаних з функціонуванням молоді сім'ї, та проблем соціальної підтримки з боку держави, громадських організацій, науковців свідчать про наполегливі пошуки ефективних змісту, форм та методів роботи з молодими сім'ями.

У процесі вивчення проблем молоді сім'ї дослідники, у першу чергу, стикаються з труднощами, пов'язаними із визначенням поняття «молода сім'я». Окрім загальних рис, що характеризують поняття молоді сім'ї як сім'ї взагалі (наявність шлюбу, здійснення життєдіяльності на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємна відповідальність), визначення поняття має свої «специфічні» критерії, яких дотримуються дослідники у процесі вивчення молоді сім'ї. Саме відсутність єдиних чітко визначених та загальноприйнятих критеріїв значно ускладнює визначення поняття молоді сім'ї.

В особливо складних умовах у період кризи опинилася молода сім'я, яка, згідно з Законом України про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні, визначається як подружжя, в якому вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповна сім'я, в якій мати (батько) віком до 35 років [6]. Так, якщо основним критерієм обрати термін сумісного проживання, то в групу молодих сімей можна віднести й ті сімейні пари, які перебувають у віці 30-50-ти та більше років, але уклали шлюб недавно. Якщо за основу брати вік подружжя до 30 років, то такі сім'ї також відрізняються терміном сімейного життя. В одній групі можуть бути молодята, чий вік не перевищує 20-25 років, а сімейний стаж налічує 1-2 роки, з одного боку, і подружжя у віці 25-30 років, що мають кілька дітей та 8-10 років сімейного життя, з іншого [3, с. 14].

Т. Алексеєнко вважає, що для характеристики молоді сім'ї найбільш суттєвими показниками є: молодий вік подружжя, наявність дітей та недовготривалість сімейного життя, що зумовлюють обмеженість сімейного і батьківського досвіду. Дослідник при вивченні даного поняття враховує вік дітей не до 5 років, а до їх вступу до школи, оскільки, за його думкою, саме з цього моменту розпочинається новий етап соціалізації сім'ї. Таким чином, Т. Алексеєнко визначає молоду сім'ю як сім'ю від першого шлюбу, де є діти дошкільного віку і вік батьків не перевищує 30 років [4].

Кожен з цих підходів є суб'єктивно обґрунтованим з точки зору конкретного дослідника і має право на своє існування. На нашу думку, на сьогодні найбільш об'єктивне тлумачення поняття «молода сім'я» дає



А. Капська. Вона визначає молоду сім'ю як соціальну групу, у якій вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років; формується на визначенні юридичної форми шлюбу або співжиття на підставі взаємодовіри; здійснює життєдіяльність на основі спільного побуту, матеріально-економічної взаємодії, народженні і вихованні дітей [6; 7].

Це визначення включає декілька важливих моментів. По-перше, дане визначення відображає у собі нині посилену тенденцію до створення молодих сімей без юридичної реєстрації шлюбу, так званих громадянських шлюбів. Цей факт не повинен залишатися поза увагою дослідників, оскільки ця форма хоча і здається проблематичною в плані визнання її сім'єю, а не просто тимчасовим співжиттям, але тенденція часу діє на користь легалізації цієї форми. По-друге, критерій, що відображає вік подружжя визначається у відповідності з офіційно прийнятим життєвим циклом, що характеризує саме молодість: вік від 15 до 35 років [5].

Вчені, дослідники і практики соціальної роботи, зокрема О. Агарков, визначають три групи сучасних проблем молоді сім'ї: матеріально-побутові (матеріально-фінансова нестабільність, забезпечення житлом і якість житлових умов, доступність медичних послуг, можливість отримання вищої освіти), соціально-психологічні (підготовленість до створення сім'ї, розподіл і виконання сімейних ролей, відокремлення від батьківських сімей, адаптація до спільного сімейного життя, несприятливий психологічний клімат, стиль спілкування і вирішення конфліктів) та соціально-педагогічні проблеми (недостатня підготовленість до батьківства, народження і виховання дитини) [1].

На думку О. Агаркова, основна мета і завдання соціальної роботи з молодими сім'ями такі: розробка і здійснення заходів зі зміцнення молоді сім'ї як репродуктивної соціальної одиниці; адаптація молоді сім'ї в умовах перехідної ринкової економіки; поліпшення матеріального, етичного і духовного стану молоді сім'ї; створення і розвиток системи служб соціально-психологічної допомоги молоді сім'ї; створення сприятливих умов для поєднання соціальної і сімейно-побутової функції молоді сім'ї; стимулювання ділової активності молоді; організація сімейного дозвілля і відпочинку [2].

Соціальна робота з молодію сім'єю, як уважають О. Агарков, Л. Тюття та І. Іванова, це система взаємодії соціальних органів держави і суспільства та сім'ї, спрямована на поліпшення умов її життєдіяльності, розширення можливостей в реалізації прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку всіх її членів, залучення до трудового, суспільно-творчого процесу [2; 9].

Один із важливих принципів соціальної роботи з молодію сім'єю – принцип самозабезпечення сім'ї, тобто надання соціальної допомоги для стимуляції її внутрішніх резервів, вирішення власних проблем. Крім того, соціальна робота з сім'єю спрямовується не тільки на родину в цілому, а й окремих її членів (дитину, матір, батька та інших членів сім'ї).

Ефективність реалізації основної мети і завдань соціальної роботи з молодію сім'єю забезпечується при врахуванні типології та категорії сімей, які потребують різних видів соціальної роботи, застосуванні відповідних форм і методів роботи.

Л. Тюття та І. Іванова виокремили основні напрямки соціальної роботи з молодію сім'єю: підготовка молоді до сімейного життя; робота з молодими сім'ями зі стабілізації сімейних стосунків; допомога батькам у розв'язанні проблем сімейного виховання; соціальна реабілітаційна робота з сім'єю.

Підготовка молоді до сімейного життя передбачає формування навичок здорового способу життя, психолого-педагогічні, юридичні, економічні, медичні знання з питань становлення особистості, розвитку комунікативних навичок, формування статево-рольової ідентифікації, корекції особистих проблем, духовного виховання, знання з сексології шлюбу та сім'ї, створення власного іміджу, знання медико-соціальних проблем алкоголізму, наркоманії, профілактики захворювань, планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молоді, збереження вагітності, розвитку сімейних традицій, народження здорових дітей і т. д.

Соціальна робота проводиться серед учнів шкіл, шкіл-інтернатів, ПТУ, ліцеїв, коледжів, вищих навчальних закладах, у середовищі робітничої молоді, а також з молодими парами, які подали заяву до РАЦСу. До роботи залучаються такі спеціалісти: соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи, юристи, економісти, наркологи, сексологи, психотерапевти та інші спеціалісти.

Робота з молодими сім'ями зі стабілізації сімейних стосунків – це насамперед діяльність центрів соціальних служб для молоді з удосконалення взаємостосунків у сім'ї, профілактики дисгармонії сімейних відносин, подружніх конфліктів, реалізація програми планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я членів сім'ї, формування здорового способу життя сім'ї, організація її вільного часу, допомога в організації сімейного господарювання та побуту, створення позитивного іміджу сім'ї, ознайомлення з юридично-правовими аспектами шлюбно-сімейних стосунків, надання соціальної допомоги, соціальний патронаж різних за типами неблагополуччя сімей, благодійні акції та допомога малозабезпеченим, багатодітним сім'ям та ін.

Допомога батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання полягає у сприянні щодо вирішення складних питань родинної педагогіки. Це підготовка молодих батьків до виконання батьківських обов'язків, соціально-психологічна, психолого-педагогічна допомога батькам у вихованні дітей різних вікових груп з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, підготовка дитини до школи, застосування різних форм і методів сімейного виховання, вирішення складних проблем у взаємостосунках батьків та дітей, юридичні проблеми цих взаємостосунків.



Соціальної допомоги потребують неповнолітні та одинокі матері, неблагополучні сім'ї, сім'ї з дітьми-інвалідами, прийомними, усиновленими дітьми, вихователі дитячих будинків сімейного типу; сім'ї, в яких виховуються важкі діти, а також обдаровані; сім'ї з нестандартними дітьми, де дитина зазнала різного виду насильства (фізичного, психічного, сексуального) тощо.

Соціальна реабілітація проводиться з молодими сім'ями з дисгармонією у сімейних взаємостосунках, наявністю важких сімейних криз, де члени сім'ї зловживають алкоголем, наркотичними речовинами, мають різні види нервових захворювань, що створює загрозу для стабільності сім'ї. Є сім'ї, які потребують соціально-психологічної допомоги внаслідок тимчасових або тривалих труднощів (інвалідність членів сім'ї, майнові втрати, нервово-психічні розлади, різні акцентуації в характерах подружньої пари тощо). Сімейна психотерапія має індивідуальний характер і зорієнтована на подружню пару та її проблеми. Вона допомагає досягти гармонії у взаємостосунках, врегулювати подружні взаємини процесу [9].

Як одним із прикладів форми роботи з підготовки молоді до сімейного життя, у рамках педагогічної практики в Будівельному коледжі міста Кропивницького було проведено тренінгове заняття на тему: «Шасливі сімейні стосунки». На занятті зі студентами, майбутніми членами молодих сімей, опираючись на вже здобутий життєвий досвід, обговорювалися взаємостосунки чоловіків та жінок, психолого-педагогічні та економічні проблеми становлення особистості, гендерні особливості в процесі мовної комунікації тощо. Учасники тренінгу приймали активну та зацікавлену участь у обговоренні вказаної актуальної тематики.

На тренінговому занятті проводилися різноманітні ігри та вправи, які сприяли тому, щоб підвищити рівень знань студентів про особливості статі, сформувати коректне ставлення до цих питань під час спілкування з однолітками. Ігри – рухавки були спрямовані на емоційну розрядку, та які допомагали присутнім зрозуміти, що різниця між людьми, як особистостями більша, ніж різниця між статтю. Також студентам була запропонована вправа «Особливості статі», в ході обговорення якої, учасники зрозуміли, що між чоловіками та жінками існують розбіжності. Але уявлення про те, що жінки – слабка стать, а чоловіки – сильна, є стереотипом, прийнятим у суспільстві. Підсумували тим, що юнаки та дівчата рівною мірою здатні самі приймати рішення й самі нести відповідальність за своє життя та здоров'я.

Отже, одним з основних об'єктів соціальної роботи та соціального захисту виступають молода сім'я та сім'ї, які мають проблеми у сімейному вихованні, сім'ї, які за особливостями своєї життєдіяльності потребують соціальної підтримки, допомоги, реабілітації. В соціальній роботі з сім'єю застосовуються універсальні технології практичної соціальної роботи: соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний патронаж, соціальна терапія, соціальне консультування. Молода сім'я як об'єкт соціального захисту потребує специфікації даних технологій відповідно до тих проблем, які найбільш актуальні і значимі для молодого подружжя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агарков О. А. Напрями соціальної роботи з молодією сім'єю: регіональний аспект / О. А. Агарков // Грані. – 2013. – № 11. – С. 69–74. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2013\\_11\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2013_11_15).
2. Агарков О. А. Технології соціальної роботи: навч. посіб. для студентів ВНЗ / О.А.Агарков [та ін.]. – Запоріжжя: Мотор-Січ, 2015. – 486 с.
3. Акстман К. Социально-педагогическая работа с семьей / К. Акстман // Социальная работа в Украине: теория и практика. – 2002. – № 1. – С. 27–34.
4. Алексеев Т. Ф. Педагогические проблемы молодой семьи: навч. посібник / Т. Ф. Алексеев. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
5. Вітер М. Як брати шлюб і залишатися в ньому / М. Вітер // Соціальна робота з молодією сім'єю. – К.: УДЦССМ, 2000. – 217 с.
6. Закон України від 21.06.2001 № 2558-III «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
7. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посібник / За заг ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Логос, 2000. – 372 с.
8. Гюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: Теорія і практика. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.

#### Альвіна ЗАРЕМБА

### ІНДИВІДУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

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

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

Актуальність проблеми розвитку самосвідомості в підлітковому віці обумовлюється тим, що саме в цей період відбувається формування основних рис особистості (Д. Фельдштейн, Л. Божович, І. Чеснокова та ін.), яке супроводжується рядом психосоціальних протиріч: з одного боку, підліток сприймає себе як особистість виняткову, ставить себе вище інших людей, з іншого – сумнівається в собі, але намагається не допускати в свідомість ці сумніви (Т. Рябова).

У постановку проблеми самосвідомості та проведення експериментальних досліджень по вивченню різних аспектів вказаної проблеми значним вкладом стали праці Б. Ананьєва, М. Боришевського, Г. Костюка. У соціальному плані поняття самосвідомості розглядали такі вчені як: І. Кон, Л. Виготський, П. Чамата, І. Чеснокова, О. Шорохова. Так, І. Кон вважає, що самосвідомість, як образ “Я” – це не сума часткових характеристик, а цілісний образ, настанова стосовно самого себе. Вирішального значення І. Кон надає соціальному моменту: людина ідентифікує себе з тією чи іншою соціальною групою – віковою, статевою, професійною [3].



В процесі пошуків свого "Я" (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів "Я" – "Я-концепції".

"Я-концепція" – це система уявлень про самого себе або "установка відносно власної особистості". У перехідний період це є динамічна психологічна величина, яка дуже залежна від глобальних суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення зокрема. Формування "Я-концепції" підлітка відрізняється від становлення "Я" та ідентичності.

Згідно з Л. Виготським, самосвідомість – це соціальна свідомість, перенесена в середину, а пам'ять – та основа, яка зберігає цілісність самосвідомості, нерозривність окремих її станів. Л.С. Виготський відмітив: "Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших за всіма вищими функціями, їх відношеннями генетично стоять соціальні ставлення, реальні відносини людей" [2, с. 371].

П. Чамата розуміє самосвідомість, як усвідомлення людиною самої себе у своїх ставленнях до зовнішнього світу і інших людей [6, с. 48].

У наведених визначеннях Г. Свіденська виділяє три моменти виявлення самосвідомості підлітка: 1) самосвідомість є якістю особистості як істоти соціальної. Людина усвідомлює себе як члена суспільства, етнічної спільноти, як представника різних груп, який вступає з іншими людьми у різні за характером взаємовідносини; 2) реально діюча особистість у всіх її життєвих проявах є не тільки об'єктом самоусвідомлення, а й суб'єктом процесу самопізнання; 3) оскільки людини є не тільки особистістю, а й індивідом, то вона усвідомлює свої індивідуальні якості [4].

Самосвідомість вважається центральним моментом розвитку особистості у підлітковому віці. Пізнання себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, самоствердження, зміна самооцінки – усе це та багато інших явищ узагальнені в одному понятті.

Становлення самосвідомості в цей період визначає певне соціальне зростання по відношенню до визначення нової "внутрішньої позиції", в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати власні переконання. Підліток сензитивний до свого духовного зростання, а тому він починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості. Самосвідомість у цьому віці вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Інша річ, якого рівня вони досягають у своєму розвитку в підлітка і які з них займають центральне місце у структурі його особистості.

Важливою стороною самосвідомості підлітка виступає також потреба у самоствердженні. Генезис даного феномену отримав обґрунтування у роботах Л. Божович, яка розглядала самоствердження як одну з важливих мотиваційних ліній цього віку [1, с. 24].

Взагалі, сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї "самості" і "відокремленості" від інших; з прагненням до рольового самовизначення; з потребою бути самоцінним, визнаним, незалежним; проявити себе, стати предметом уваги інших; відстояти особистісну гідність; досягнути переваги; мати владу над собою та іншими; набути впевненості у собі.

Для дослідження особливостей формування самосвідомості підлітків, яке проводилося на базі КЗ «Великосеверинівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів, Позашкільного центру» Кіровоградського району, було використано методики «Шкала самооцінки» та «Особистісний диференціал» (адаптована в НДІ ім. В.М. Бехтерева). Вік досліджуваних 15-16 років. У дослідженні взяли участь 24 учні 9-го класу.

В ході дослідження першої методики, аналізуючи отримані результати, можна зробити такий висновок: у 4 учнів високий рівень самооцінки, у 16 середній і у 4 низький. Тобто за результатами методики високий рівень самооцінки в 16,7%, середній – 66,6%, і низький у 16,7% учнів.

За методикою «Шкала самооцінки» аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок: у 15 учнів високий рівень, у 8 середній і у 1 низький. Тобто за результатами даної методики високий рівень мають 62,5%, середній-33,3%, низький 1,5% учнів. Отже, більше 60%, досліджуваних мають адекватну самооцінку, що в цілому підтверджує аналогічні результати попереднього дослідження.

За підсумками експериментального дослідження видно, що у 9-му класі, самооцінка сформована. У підлітків виявляються всі види самооцінки: адекватна, завищена та занижена.

Для інших учнів, з метою зниження рівня тривожності, підвищення та зниження самооцінки до адекватного рівня, зняття втоми й напруги, підтримки позитивного фону була проведена корекційна програма, в якій були використані такі види роботи як ігри, вправи та бесіди.

Особливості самооцінки впливають на всі сторони життя підлітка: на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи в навчанні. При низькій самооцінці підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки самих простих завдань, що заважає його самоствердженню. При завищеній самооцінці він може переоцінювати свої можливості і братися за ті справи, які не в змозі виконати, що також стає не дуже сприятливим засобом ствердження.

Формування самосвідомості відбувається, в першу чергу, під впливом виховання.

Перший етап правильно організоване виховання – знання (розуміння) учнем тих норм і правил поведінки, які повинні бути сформовані в процесі виховання. Важко виховати, виробити певну якість, не отримавши чіткого розуміння значення цієї якості. Методи цієї групи важливі для успішного проходження наступного етапу – формування почуттів, емоційного переживання, необхідної поведінки. Глибокі почуття виникають тоді, коли усвідомлена учнями ідея, представлена в яскравих, хвилюючих образах.

Раніше методи цієї групи називали методами переконання, оскільки головна їх функція – формування стійких переконань. Не знання, а переконання стимулюють вчинки підлітків, тому не стільки поняття і





судження, скільки моральна впевненість у суспільній необхідності і особистій корисності певного типу поведінки повинні формуватися на етапі розвитку самосвідомості.

Провідну роль у групі методів формування самосвідомості особистості відіграють словесні методи: розповідь, пояснення, бесіда, діалог, етична бесіда, лекція, диспут та приклад.

Етична бесіда – метод і засіб виховання, покликана формувати моральні поняття, моральні правила і норми, переконання учнів на різних етапах їх навчання і виховання.

Бесіди можуть проводитися орієнтовно за таким сценарієм: повідомлення конкретних фактів; пояснення цих фактів і їх аналіз за активної участі всіх співбесідників; обговорення конкретних аналогічних ситуацій; узагальнення найсуттєвіших ознак конкретних моральних якостей і співставлення їх з раніше засвоєними знаннями, мотивація і формулювання морального правила; використання учнями засвоєних понять при оцінці своєї поведінки, поведінки інших людей.

Особливі труднощі для педагога викликають індивідуальні бесіди, які найчастіше проводяться у зв'язку з локальними конфліктами, порушеннями дисципліни, коли педагог реагує або негайно, або відкладає бесіду. Краще, коли індивідуальні бесіди проводяться за раніше визначеним планом, за певною системою. Тоді вони мають попереджувальний характер, вносять індивідуальні корективи в загальну програму виховного впливу.

Діалог – один з основних шляхів обміну думками, універсальна форма інформаційної взаємодії педагога з учнями, спосіб впливу на самосвідомість і формування певних поглядів, мотивів, почуттів.

Диспут – один з методів і одна з форм роботи з підлітками, дієвий засіб морального виховання і розвитку логічного мислення учнів. Цей метод формування суджень, оцінок, переконань заснований на давно відомій закономірності: знання, здобуті в процесі зіткнення думок, різних точок зору, завжди характеризуються високою мірою узагальнення, стійкості і гнучкості. Диспут найбільше відповідає особливостям підлітків, особистість яких характеризується палким пошуком сутності життя, прагненням нічого не сприймати на віру, бажанням порівнювати факти, щоб з'ясувати істину.

Головне призначення диспуту – створити орієнтовну основу для творчих пошуків і самостійних рішень.

Приклад як метод морального виховання дає конкретні зразки для наслідування, активно впливаючи на самосвідомість та поведінку учня.

Приклад у наочній формі показує образ для наслідування. Це й потрібно підлітку, бо він завжди буде когось наслідувати. Не завжди наслідування має безпосередній характер, часто воно виявляється в опосередкованій формі.

Таким чином, методи формування самосвідомості особистості є особливо значимі серед загальних методів виховання. Вони вирішують одне з найскладніших завдань виховання: збагачують розум дитини потрібними знаннями, розвивають її індивідуальну свідомість.

Для сприяння розвитку самосвідомості підлітків нами була проведена індивідуальна соціально-педагогічна робота, в якій головною метою було розвинути в підлітків активне прагнення до саморозвитку, в якій входить самовираження, самопізнання і самовиховання. Самовиховання стає можливим у перехідному віці завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція. Дуже розповсюдженим способом саморегуляції сучасних підлітків є спрямованість на розвиток у самих себе вольових якостей. Загальна логіка такого розвитку проявляється наступним чином: від вміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати великі навантаження до здатності керувати діяльністю і добиватися в ній необхідних результатів. За цією логікою змінювалися і ускладнювалися прийоми розвитку вольових рис.

За результатами соціально-педагогічної роботи можна зробити висновок, що обрані методи формування самосвідомості допомогли учням в подоланні шаблонного мислення, залученні до самостійності суджень, співставленні думок і поведінки з думкою та поведінкою товаришів, формуванні вміння логічно мислити, будувати свої доведення та спростовувати аргументації інших, виробити культуру мови і суперечки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – Т. 8. – С. 24.
2. Выготский Л. С. Самосознание как проблема психологии // Психология и марксизм. М.: Л., 1925. – Т. 4. – С. 371.
3. Кон І. С. Підліткова самосвідомість. Соціально-педагогічний аналіз. – Дубна: Фенікс, 2001. – 27 с.
4. Свіденська Г.М. Інструментарій вивчення, діагностики та розвитку самосвідомості в юнацькому віці / Г. М. Свіденська, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 16. – С. 97–103.
5. Свіденська Г.М. До проблеми психодіагностики самосвідомості / Г.М Свіденська, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 17. – С. 17–23.
6. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у підлітків / П. Р. Чамата. – К.: Знання, 1965. – Т. 6. – С. 48.

**Антоніна ЗЕЛІНСЬКА**

#### СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНІСТЬ

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Н.В.*

**Постановка проблеми.** Глобалізація сучасного світу постійно нагадує людству про те, що світ багатоманітний і в той же час єдиний, що різні підходи до одних і тих самих процесів неминучі, зважаючи на відмінність культур, але вже небезпечні як до конкретних соціальних суб'єктів, так і для світу в цілому. Політична ситуація в світі зробила необхідним вивчення проблеми толерантності як основного принципу



взаємостосунків людей. Терпимість до іншої людини, нації або культури, що розрізняється за своїми цінностями і стилем життя, є однією з передумов гармонії в сучасному світі. Прогрес терпимості в світовій спільності стає індикатором зрілості політичної, юридичної, психологічної та екологічної культури, показником етичної висоти нації, її суспільної свідомості.

Толерантність є необхідною умовою світу і соціально-економічного розвитку всіх народів. Відповідно до документів ООН і ЮНЕСКО, навчання культурі миру означає побудову й розвиток соціальних відносин, заснованих на принципах свободи, справедливості, демократії, терпимості і солідарності, відмови від будь-яких видів насильства. Цей тип соціальних відносин передбачає запобігання конфліктів на ранній стадії їх розвитку за допомогою ліквідації (або мінімізації) причин, що породжують їх, шляхом встановлення діалогу і ведення переговорів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвитку ідеї толерантності сприяли праці М. Бердяєва, В. Соловйова, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін. Проблема толерантності знайшла своє відображення в роботах таких сучасних дослідників, як Я. Довгополова, О. Дубасенюк, І. Палько, Н. Якса та ін. Розглядаючи поняття «толерантність» в психолого-педагогічному контексті, варто наголосити, що ця проблема досліджується рядом науковців (О. Асмолов, Н. Асташова, Л. Байбородова, Л. Бернадська, І. Гриншпун, Д. Колесов, Г. Солдатова). Та незважаючи на зазначене Духовність особистості: методологія, теорія і практика розповсюдження терміна «толерантність», однозначного розуміння цього поняття немає.

**Мета статті** розкрити сутність на зміст поняття толерантність.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Перед багатьма співтовариствами сьогодні постає питання про те, як навчитися жити разом. Отже, толерантність має важливе значення, оскільки вона уможливує існування розходжень, а це, в свою чергу, вимагає прояву терпимості. Проте толерантність варто розуміти набагато ширше, ніж просто мирне співіснування різних культур або окремих особистостей чи груп. З часом толерантність набуває значення універсальної гуманістичної позитивної цінності, що означає взаємоповагу і взаємне визнання, невіддільне від поваги прав людини та її основних свобод. Вона складає серцевину соціальних домовленостей, що лежать в основі і поєднують діяльність багатьох міжнародних організацій. У зв'язку з цим важливо визнати, що перед банальністю зла і незахищеністю людства толерантність має характеризуватися не проявами байдужості, а занепокоєнням і зацікавленістю. Прояв терпимості – це, насамперед, дотримання етики відповідальності, турботи про цілісність кожної людської особистості і нашої повної приналежності до людства у прямому розумінні цього слова. Таким чином, толерантність – це не просто переконання, а обгрунтована позиція, що дозволяє шляхом діалогу, обміну або примирення досягти єдності у розумінні речей і наданні їм змісту. Саме так терпимість дозволяє людині визначити етичні норми, прийнятні для усіх [3].

У науковій літературі толерантність розглядається, насамперед, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості чи переваги якої-небудь однієї точки зору. У такій інтерпретації толерантність означає визнання прав іншого, сприйняття іншого як собі рівного, що претендує на розуміння і співчуття, готовність прийняти представників інших народів і культур такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди і поваги. Своє практичне вираження вона знаходить у витримці, самовладанні, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи.

Першим міжнародно-правовим документом, в якому розкривається суть толерантності, є проголошена та підписана ЮНЕСКО 16 листопада 1995 р. Декларація принципів толерантності. У першій статті надається розгорнуте поняття толерантності.

В Декларації зафіксовані головні рівні упровадження принципів толерантності: особистий, державний, соціальний.

Особливе значення авторами Декларації надається функціонуванню принципів толерантності на рівні держави. Тут толерантність означає дотримання неупередженого законодавства, правопорядку і судово-процесуальних та адміністративних норм. Крім того, толерантність також вимагає надання кожній людині можливостей для економічного і соціального розвитку без будь-якої дискримінації. В Декларації запропоновані і шляхи досягнення поставлених перед державою завдань. Це:

- ратифікація і виконання існуючих міжнародних конвенцій про права людини;

- розробка законодавства, здатного забезпечити в суспільстві рівноправні підходи і рівність можливостей для всіх груп і окремих людей [5].

Розвитку ідеї толерантності сприяли праці М. Бердяєва, В. Соловйова, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін. Проблема толерантності знайшла своє відображення в роботах таких сучасних дослідників, як Я. Довгополова, О. Дубасенюк, І. Палько, Н. Якса та ін. Розглядаючи поняття «толерантність» в психолого-педагогічному контексті, варто наголосити, що ця проблема досліджується рядом науковців (О. Асмолов, Н. Асташова, Л. Байбородова, Л. Бернадська, І. Гриншпун, Д. Колесов, Г. Солдатова).

Завданням будь-якого цивілізаційного суспільства є не тільки теоретичне осмислення проблеми толерантності, але і створення соціальних умов для формування толерантного світогляду, поведінки та способу життя. На Заході та Сході існують переконання щодо природності розбіжностей у поглядах людей, заперечення насильницького навернення до своєї віри, нав'язування своїх принципів та цінностей, представлення культурного прогресу як процесу переборення егоїзму та агресії по відношенню до інших, – усі ці ідеї відображають становлення толерантності як цінності.



Протиріччя між потребою у толерантності як цінності громадянського суспільства та недостатністю еталонів толерантних моделей поведінки, які існують у соціумі, визначає актуальність розгляду феномену толерантності.

Філософське визначення толерантності дано П. Ніколсоном в його фундаментальній статті «Толерантність як моральний ідеал». П. Ніколсон вважає, що головними характеристиками толерантності як морального ідеалу є: «1. Відхилення. Те, до чого ставляться толерантно, відхиляється від того, що суб'єкт толерантності вважає належним, або від того, що він робить як належне. 2. Важливість. Предмет відхилення нетривіальний. 3. Незгода. Толерантний суб'єкт морально незгодний з відхиленням. 4. Влада. Суб'єкт толерантності має владу, необхідну для спроби придушити предмет толерантності (або принаймні чинити опір, чи перешкодити йому). 5. Невідторгнення. Толерантний суб'єкт не застосовує своєї сили, дозволяючи тим самим існувати відхиленню. 6. Духовність особистості: методологія, теорія і практика Благість. Толерантність вірна, а толерантний суб'єкт є благий» [6]. В той же час, на думку М. Хомякова, сьогодні практично відсутня сучасна філософська теорія толерантності, оскільки «одні з існуючих визначень мають досить широкий і тому абстрактний характер, інші через свою вузькість не можуть розглядатися як вичерпні» [11, с. 5].

Відповідно до «Декларації принципів толерантності», «толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності» [5]. Поняття толерантності у визначенні ЮНЕСКО означає перш за все активне ставлення до універсальних прав і основних свобод людини.

Таким чином, толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини; іншими словами, вияв терпимості, співзвучний повазі до прав людини.

А. Асмолов з цього приводу говорить, що толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, у сім'ї та громаді. У школах, університетах та осередках неформальної освіти, удома й на роботі необхідно створювати дружню атмосферу, будувати злагоджені стосунки, виявляти уважність один до одного та почуття солідарності. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування, свобода думки, совісті й переконань. Толерантність не притаманна людині від народження, і може ніколи й не з'явитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована. Шлях до толерантності – це емоційна, інтелектуальна праця, оскільки її досягнення можливе лише на основі зміни самого себе, власних стереотипів та свідомості [1, с. 272].

У різних європейських мовах толерантність має різний лінгвістичний відтінок. Наприклад, в англійській мові воно вживається в якості іменника – «терпимість» і в якості дієслова-«терпіти». Цією мовою дане дієслово вживається тільки тоді, коли воно є синонімом «допускати» (інші точки зору, думки, позиції і т.п.).

Tolerancia (Іспанська) – здатність приймати ідеї або думки, відмінні від власних.

Tolerance (Французький) – переконаність у тому, що інші можуть думати і діяти в манері, відмінній від нашої власної.

Tolerance (Англійська) – готовність бути терпимим, поблажливим.

Tolerate-бути терпимим, дозволяти на практиці, в процесі своїх дій, поведінки (людям, релігійним сектам, думок) існувати без стороннього втручання, дозволяти існування різних релігійних думок без їх дискримінації.

Kuan gang (Китайська) – приймати інших такими, які вони є, і бути великодушним по відношенню до інших.

Tasamul '(Арабська) – поблажливість, милосердя, всепрощення; вміння приймати інших такими, які вони є, і прощати.

У російській лінгвістиці існують слова з подібним значення – терпимість і толерантність. Слово «терпимість» або «терпіння» (від дієслова «терпіти») присутнє практично у всіх словниках російської мови.

У Філософському енциклопедичному словнику толерантність визначається як «терпимість до іншого роду поглядів». Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй, релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції». В Сучасному філософському словнику (2004) визначено, що толерантність – «термін у сучасній філософії, що означає утримання від вживання сили для запобігання відхиленню у думках, віруваннях, поведінці іншої людини або групи людей». У Філософському словнику з прав людини (2007) наголошується, що «толорантність» не є терпимість або поблажливість. Вона – активне визнання прав і свобод іншого, безвідносно до його етнічних, релігійних або гендерних особливостей.

Англійський вчений-філософ Уолцер розуміє під толорантністю установку, яка передбачає наступні пункти:

1. Відчужено – покірливе ставлення до відмінностей в ім'я збереження світу. Так, упродовж століть люди вбивають один одного, а потім наступає рятівна стадія знемоги: її-то ми і називаємо терпимістю.

2. Позиція пасивності, милостивої байдужості, розслаблення до відмінностей: «Хай розцвітають всі квіти», – говорять прихильники цієї установки.

3. Визнання того, що й «інші» володіють правами, навіть якщо їх спосіб користування цими правами викликає неприязнь.

4. Відвертість відносно інших, цікавість, навіть пошана і бажання прислухатися і вчитися.



5. Захоплене схвалення відмінностей, схвалення естетичне, при якому відмінності розглядаються (наприклад, ліберальними прихильниками мультикультуризму) як невід'ємна умова розквіту людства, що надає будь-якому чоловікові і будь-якій жінці всю повноту свободи вибору.

На думку науковця, останній пункт є досить суперечливим, оскільки, неможливо говорити про терплячість, коли ти схвалюєш те чи інше явище. Дослідник вважає, що якщо людина хоче, щоб інші люди знаходились у її товаристві, це означає, що вона підтримує сам факт існування відмінностей у суспільстві. Але з іншого боку, філософ підкреслює, що знайдеться багато людей, які схвалюючи певні відмінності, лише їх терплять. В незалежності від того, що відчуває людина у таких випадках: відчуженість, байдужість, прийняття, цікавість або захопленість – все це, за Уолцером, має назву «добродесна» толерантність [10].

На відміну від Уолцера російський філософ В.Соловйов, розуміючи толерантність на засадах самобутності та егалітаризмі всіх людей, пов'язує зазначений феномен з активними вчинками і вважає, що не слід плутати терпимість із пасивним утриманням, в той час, як толерантність може вимагати часто набагато серйозніших зусиль, ніж це потрібно для відкритих дій [12].

Толерантність у проекті Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності науковцями (О. Сухомлинською, М. Боришевським, К. Чорною, І. Тараненко, С. Рябовим) визначається як терпляче ставлення до інших, чужих думок, вірувань, політичних уподобань і позицій та є обов'язковою умовою демократичного, правового, стабільного, суспільно-політичного устрою [5, с.20].

У сучасній філософській інтерпретації толерантність розуміється як терпимість до інших поглядів, звичок. Це дає змогу В. Новічкову, розглядати толерантність як духовне взаємопроникнення людей, що означає співпереживання труднощам і радощам життя Іншого, емоційну співучасть у його житті [7, с.86-87].

Толерантність як позиція, як властивість особистості означає свідому відмову людини від намагань шукати ворогів серед навколишніх людей.

Різні підходи до визначення поняття толерантності проаналізовані О. Гривою, Я. Довгополовою, О. Крюковою та ін. Так, О. Грива узагальнює, що переважно толерантність розглядається як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм та вірувань. В основі толерантності, зазначає вчена, знаходиться позитивне значення власної унікальності та унікальності іншої особистості [4].

Толерантність – категорія далеко не пасивна, це не тільки повага чужих – при відсутності власних особистих – цінностей, але позиція, яка передбачає розширення кола особистих ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими культурами. Дещо інше сенсове навантаження несе визначення толерантності у психологічній літературі. Розглядаючи психологічне трактування даного поняття, слід відмітити, що дефініція толерантність визначається неоднозначно: по-перше, як „установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого”; по-друге, як „здатність виносити стрес без серйозної шкоди”; по-третє, як „переносимість лік” [8].

У соціальному контексті толерантність може тлумачитися як готовність особистості дозволити іншим людям вибирати собі стиль життя і поведінки при обмеженні таких негативних явищ, як насильство, хуліганські дії та вчинки, які компрометують суспільство або загрожують його добробуту. У літературі часто можна зустріти співставлення дефініцій «толерантність» та «невтручання»; в повсякденному житті використовується широкий набір слів із близьким значенням: терпимість, гнучкість, поблажливість, потурання, розуміння, терпіння. Подібні слова застосовуються як більш м'які терміни з позитивною валентністю і мають те спільне, що жодне з них не виражає яку-небудь дію, і всі вони припускають пасивну реакцію на події та вчинки. Поєднання ж толерантності з нейтралітетом і пасивністю може суперечити її філософському змісту. В етичному плані толерантність виходить з гуманістичних течій, в яких підкреслюється незаперечна цінність різних достоїнств і чеснот людини, у тому числі тих, що відрізняють одну особистість від іншої, тим самим забезпечуючи розмаїття індивідуальних варіацій єдиного людського виду. Якщо різноманітність людей, культур і народів виступає як цінність і гідність культури, то толерантність, що представляє собою норму цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і готовність до прийняття інших логік і поглядів, виступає як умова збереження різноманітності, права на відмінність, несхожість.

У політичному плані толерантність розуміється як готовність влади допускати інакомислення в суспільстві і навіть в своїх рядах, дозволити в рамках конституції діяльність опозиції, здатність гідно визнати свою поразку в політичній боротьбі, приймати політичний плюралізм як прояв різноманітності в державі. Відзначимо, що політична нетолерантність може проявлятися на різних рівнях: по-перше, на державному, коли одна держава нетерпимо ставиться до іншої або до своїх власних громадян, що не поділяють поглядів правлячих верхів; по-друге, вона може виникати серед окремих політичних груп, партій, фракцій всередині держави. Якщо більшість негативно ставиться до меншин, вона може нав'язати свою думку іншим. У зв'язку з цим, в демократичних державах при правлінні більшістю в законодавчих документах обов'язково фіксуються права меншин. Варто зауважити, що нетерпиме ставлення меншини до більшості важче проявити, так як меншість не має влади. Етнополітолог Г.Рамазан зазначає, що толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння інших культур, способів самовираження і прояву людської індивідуальності. Під толерантністю не розуміється поступка, поблажливості чи потурання. Прояв толерантності також не означає терпимості до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань або поступки чужим переконанням, а також нав'язування своїх переконань іншим людям [8].





В психолого-педагогічному контексті толерантність сприймається як якість особистості, яка виявляється у вчинках та поведінці і ґрунтується на повазі до іншого і визнанні рівності, на запереченні домінування та насилля, на визнанні багатогранності людської культури, норм, вірувань; на відмові від зведення цього розмаїття до однаковості чи переваги якоїсь однієї точки зору. Дослідники пропонують розглядати толерантність у контексті таких понять, як визнання, прийняття, розуміння. Визнання – це здатність бачити в другому саме іншого, як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, а також усвідомлення його права бути іншим, відмінним від будь-кого. Прийняття – це позитивне ставлення до таких відмінностей. Розуміння – це вміння бачити іншого зсередини, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору: своєї власної і його.

**Висновки.** Толерантність можна відносити до тих цінностей, які безпосередньо необхідні для формування духовно багаті особистості та фахівця зокрема. Це загальнолюдська якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки та цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А. Г. Формирование установки толерантного сознания как теоретическая и практическая задача / Асмолов А. Г. // Мы – сограждане / [под. ред. Селивановой Л. И.]. – М. : Изд-во «Бонфи», 2002. – Т2. – С. 270-278.
2. Большой психологический словарь. – М., 2000.
3. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема. Дис. канд. философ. наук: 13.00.01 / Р. Р. Валитова. – М., 1997 – 160 с.
4. Грива О.А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. філос. наук: спец. 09.00.10 "Філософія освіти" / О.А. Грива. – К., 2008. – 32с.
5. Декларация принципов терпимости. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 16 с.
6. Николсон Питер П. Толерантность как моральный идеал [Электронный ресурс] / Питер П. Николсон. – Режим доступа: [http://www.eunnet.net/vestimion/01\\_02/007.html](http://www.eunnet.net/vestimion/01_02/007.html)
7. Новичков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда / В.Б. Новичков // Педагогика.– 1997. – №4. – С. 83-87
8. Рамазан Г. А. Этнополитология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений - Санкт-Петербург: Издательский дом "Питер", 2004. – 313 с.
9. Сухомлинська, М.Й. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України/ Сухомлинська, М.Й. Боришевський, К.І. Чорна, І.Г. Тараненко, С.Г. Рябов – 2000. – №22. – С. 7-21.
10. Уолцер Майк. О терпимости / Пер. с англ. И. Мюрнберг./ Уолцер Майк М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 160 с.
11. Хомяков М. Б. Проблема толерантности в христианской философии / М. Б. Хомяков. – Екатеринбург, 2000. – 132 с.
12. Швачко О.В. Толерантність як психолого-соціальний феномен / Швачко О.В.// Соціологія: теорія, методи, маркетинг – 2001. – № 2. С. 154-170.

**Анастасія КОЛЕСНИК**

### ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рацул О. А.*

**Ключові слова:** соціальна робота, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інклюзивне навчання, соціальність, школярі, соціальний досвід дітей.

**Актуальність дослідження.** Своєрідність сучасного етапу розвитку української держави, демократичні перетворення, які відбуваються, супроводжуються трансформацією суспільного життя, змінами в соціальній сфері. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою сучасної української педагогічної теорії і практики є соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями в процесі їхньої реабілітації та соціальної адаптації.

Головною метою соціального розвитку є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. На практиці інклюзивна модель навчання потребує певної адаптації, змін системи навчання, її змісту, методів, засобів і форм, організації навчально-виховного процесу в певному закладі так, щоб це допомагало тому, хто навчається, розвивати свої потенційні можливості, незалежно від початкових. Сучасні загальноосвітні навчальні заклади щодня докладають колосальних зусиль задля створення комфортних умов перебування дітей з особливими освітніми потребами. Соціальний педагог в такому закладі – особлива людина на плечі якої покладається щоденний соціальний супровід та багатогранна робота для покращення соціальних аспектів перебування дитини. Це і визначило тему магістерської роботи «Особливості соціальної роботи з дітьми інклюзивної форми навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

**Основні дослідження та публікації.** У другій половині XX – на початку XXI століття проблематика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами стала об'єктом наукових



інтересів. Методологічним підґрунтям для дослідження магістерської роботи були обрані багато висококваліфікованих розробок вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Бондаря, В. Бочарової, І. Демченко, І. Звереві, В. Бочелюк, А. Капської, А. Колупавої, В. Синьова, Н. Мирошніченко, С. Харченка, О. Безпалько, В. Ільїна, Т. Самсонова, Н. Софій, Б. Барбер, Г. Беккер, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлор, В. Шахрай. Під час висвітлення теми магістерської роботи неодноразово зверталась увага на воістину великого Українського філософа Г.С.Сковороду, котрий у своїх поглядах про те, що сродна людина можлива лише в середньому ж таки суспільстві, а отже вже на той чай геній вітчизняної філософії окреслював тему соціальної нерівності людей.

**Постановка проблеми.** Розвиток демократичного суспільства в Україні потребує нових стратегій і підходів до формування соціальної політики щодо людей з обмеженими можливостями. Україна розпочала нелегкий шлях зміни соціально-психологічних стереотипів, юридичних норм, особливостей функціонування державних і недержавних інституцій, державної політики загалом тощо задля того, щоб всі громадяни мали по-справжньому, а не декларативно рівні права та можливості незалежно від приналежності до певної статі, особливостей віросповідання, політичних поглядів, національності і в тому числі від стану здоров'я. Впровадження інклюзивної освіти в Україні – складне та неоднозначне завдання, що потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна дитина – це особистість, зі своїми поглядами на світ, своїм світоглядом та світовідчуттям. Але погіршення екологічної ситуації, погане здоров'я батьків, дитяча захворюваність, зростання травматизму, відсутність культури здорового способу життя, соціальні і медичні проблеми, що існують у нашій державі, сприяють негативній демографічній тенденції. Останніми роками спостерігається зростання чисельності дітей-інвалідів з їх специфічними проблемами і труднощами. Фізичні дефекти інвалідів значно утруднюють їхні контакти з довкіллям, обмежують участь у суспільному житті, негативно позначаються на особистісному розвитку: викликають почуття неспокою, невпевненості в собі, призводять до формування комплексу неповноцінності, егоцентричних і навіть антисоціальних настроїв.

Якщо говорити про те, яку категорію дітей слід вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю».

«Діти з особливими освітніми потребами» – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) та інших [7].

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим, цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови: навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб та розвитку; можливість дитини відвідувати навчальний заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації. Реалізація цих умов потребує злам стереотипів і оволодіння новими формами роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу [5].

На сьогоднішній день все гостріше постає проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Одним з оптимальних напрямів у вирішенні цієї проблеми виступає інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями здоров'я і тих, що не мають таких обмежень, за допомогою створення додаткових умов. Інклюзія це не просто освіта для дітей з особливими потребами, яка існує як окремий напрямок або як послуга. Інклюзія має значно глибший зміст, по суті інклюзія – це принцип, на якому базується функціонування всього освітнього середовища в державі, в якому діти з особливостями мають фактичну можливість реалізувати право на освіту та максимальної соціалізації у громаді. Фактична можливість – навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, а для особливо тяжких дітей – забезпечення сервісу освітніх послуг у громаді та за місцем перебування дитини.

За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшою кількістю, порівняно з Україною, досвіду та напрацювань. Соціальна педагогіка в європейських країнах має давні традиції. Для цього застосовуються дієві практичні здобутки соціальної політики. Проте в Україні, не зважаючи на прийняті закони про громадянські права, діти з функціональними обмеженнями нерідко зустрічаються з низкою суспільних стереотипів, їх часто вважають такими, які дуже відрізняються від решти категорій осіб [2, 3].

Велику роль в становленні особи дитини-інваліда, здатної успішно інтегруватися в соціум, грають його батьки. Тому робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями, є одним з пріоритетних напрямів.

Провідна роль у соціальному вихованні учнівської молоді належить діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи та його взаємодії з вчителями, батьками та учнями в здійсненні соціально-педагогічної роботи. Завданням цієї роботи є допомога у формуванні в учнів навичок й умінь саморозвитку, засвоєння ними норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішньо особистісних та загальносоціальних інтересів, формування загальноприйнятого стилю стосунків з оточенням. Узагальнення результатів дослідження сприятливих і несприятливих умов для її здійснення вимагає визначення основних орієнтирів соціально-педагогічної роботи з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інтегрованої та



інклюзивної орієнтації, що, в свою чергу, передбачає розробку моделі, форм і методів соціально-педагогічної діяльності такої школи [8].

Головна мета соціально-педагогічної допомоги дітям із особливими потребами – інтеграція у суспільство. Інтеграція в суспільство – це процес поновлення втрачених зв'язків дитини з суспільством, що забезпечує її включення в основні сфери життєдіяльності: навчання, праця, побут, дозвілля.

Головними завданнями соціально-педагогічної допомоги є:

1. адаптація і соціалізація особистості;
2. задоволення особистих і соціальних потреб дитини;
3. організація навчального простору;
4. нормалізація життя сім'ї, в якій живе дитина з особливими потребами.

Зміст послуг, які надає соціальний педагог становлять: інформаційно-консультаційна допомога сім'ї з правових питань, соціально-психологічне консультування, допомога у догляді і нагляді за дитиною, забезпечення ліками і продуктами харчування, організація життєдіяльності і дозвілля дитини. Соціальні послуги здійснюються шляхом індивідуальної роботи. Крім того, соціальний педагог виступає партнером у мобілізації джерел соціально-педагогічної і психологічної підтримки; є посередником між членами сім'ї та іншими соціальними інститутами у розв'язанні конфліктних ситуацій [4].

В наш час нерідко можна в закладах зустріти таке аморальне поняття як «мобінг» – це явище, коли група чи частина її членів систематично здійснює напади і чинить «цькування» когось із членів цієї групи з метою послаблення його позиції у групі чи навіть витіснення з неї [9]. Соціальним педагогом проводиться не лише просвітницька робота з педагогічним колективом та учнями закладу, а й роз'яснювальна робота з батьками. Загалом велика роль має приділятися роботі з батьками. З батьками учнів необхідно проводити індивідуальні і групові бесіди, консультації щодо соціального захисту та полегшення адаптації учнів, батьківський лекторій, анкетування для визначення пріоритетних напрямків роботи з дітьми з особливими потребами, розроблені поради для батьків щодо кращого розуміння своєї дитини; здійснюється відвідування сімей учнів удома [10].

Соціальний педагог виявляє індивідуальні та спеціальні особливості дітей, які мають порушення розвитку; виявляє проблеми та потреби дітей; оцінює особливості розвитку відносин між учнями класного колективу, шкільного середовища навчального закладу в цілому. Реалізуючи прогностичну функцію, соціальний педагог прогнозує розвиток подій, процесів, які відбуваються в учнівському колективі та виробляє певні моделі соціальної поведінки дітей; визначає пріоритети в напрямках, формах, методах, соціально-педагогічних технологіях адекватно до проблеми; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості. Виконуючи консультативну функцію соціальний педагог надає рекомендації (поради), професійну консультативну соціально-педагогічну допомогу дітям з особливостями психофізичного розвитку, їх батькам, учням, учителям, адміністрації та іншим особам у пошуку шляхів розв'язання проблемної ситуації. Здійснюючи виконання захисної функції соціальний педагог забезпечує реалізацію прав та інтересів дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі державних та міждержавних документів. Здійснюючи реалізацію профілактичної функції соціальний педагог запобігає проявам соціальної дезадаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку; конфліктної поведінки серед учнів, їх батьків; переконує дітей в доцільності дотримання соціально значущих норм та правил поведінки [1]. Здійснюючи виконання соціально-перетворюючої функції соціальний педагог організовує соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу; соціально-педагогічний патронаж дітей з особливостями психофізичного розвитку; надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб та інтересів учнів у різних видах діяльності: культурно-дозвіллевій, спортивно-оздоровчій, художньої творчості тощо; розширює адаптивні можливості суб'єкта соціалізації, здатність бути адекватним у нових умовах, управляти своїм життям [8]. В основі соціально перетворюючої функції є соціально-педагогічний патронаж сім'ї, головна мета якого – збереження її цілісності і основних функцій. Соціально-педагогічний патронаж сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, – це система регулярної допомоги батькам у вихованні дитини, догляді за нею, організації міжособистісних стосунків, нормального ритму життя, індивідуального фізичного комфорту, правового захисту [11,6]. Виконуючи організаційну функцію, соціальний педагог координує налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами в їх роботі з дітьми, сім'ями; сприяє соціально корисній діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку; формує демократичну систему взаємин серед учнів, батьків, педагогів загальноосвітнього закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 408 с.
2. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар. – Режим доступу : [refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644](http://refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644).
3. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Й. Бочелюк, А. В. Турбарова. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 261 с.
4. Відкрите досьє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО / Витяг // Всеукраїнський фонд "Крок за кроком" [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=18>.
5. Зверева І. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] // І. Зверева / Центр учбової літератури, 2008.
6. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній школі: моногр. / І. І. Демченко. – Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2015. – 500 с.
7. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупасва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
8. Конвенція ООН про права інвалідів // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17. – С. 799.



9. Мирошніченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні. – 2005. – № 2. – С. 63 – 69.
10. Софій Н. Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [наук.-метод. зб.] / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер-к авт. кол.) [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
11. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи [наук.-метод. зб.] // Шахрай В.М. Центр навчальної літератури, 2006.

**Вікторія ЛАЩЕНКО**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

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

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

*У статті проаналізовано особливості вивчення легенд у початкових класах з використанням інноваційних технологій. Розкрито сутність понять, пов'язаних з розвитком ключових компетентностей школярів шляхом упровадження інноваційних технологій.*

*Ключові слова: навчання, інновація, інтерактивні методи, критичне мислення, учитель початкової школи, легенда.*

**Актуальність теми.** Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Сучасне життя і реформування освіти в Україні висунуло школі суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення тощо. Тому орієнтиром змісту освіти на цьому етапі є розвиток креативної особистості [11, с. 41]. Нова освітня філософія визначила основну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів, розвиток їх творчої активності, створення сприятливих умов для самореалізації, самовдосконалення і здатності школярів до творчого нестандартного мислення та вміння самим розв'язувати складні проблеми життєдіяльності.

Такі якості можуть бути сформовані тільки у процесі спеціально організованих педагогічних впливів в системі освіти, яка сама є креативною і прагне до творчого розв'язання цих актуальних проблем через упровадження сучасних інноваційних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини. Відповідно до вимог нового Державного стандарту початкової загальної освіти однією з найважливіших проблем викладання в початковій школі є розвиток ключових компетентностей молодших школярів. Учитель початкових класів повинен постійно вдосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал, тому доцільним є використання інноваційних технологій під час вивчення легенд у початкових класах.

**Мета статті** – проаналізувати особливості вивчення легенд у початкових класах з використанням інноваційних технологій.

Читання творів різних жанрів, зокрема легенд, слугує чудовим засобом виховання, розвиває бажання учнів вчитися, багато знати та вміти, прищеплює любов до рідної країни, виховує патріотизм, формує соціальне та громадське самопізнання молодших школярів. Різні аспекти проблеми формування школярів-читачів висвітлено в наукових працях вітчизняних учених-педагогів В. Скріпченка, О. Савченко, В. Острогорського, В. Неділька, Т. Бугайко та інших. Концептуальні вимоги до створення та реалізації інноваційного підходу досліджували: К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, В. В. Рибалка, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та інші.

Питання використання новітніх технологій неодноразово порушувалися також у працях таких педагогів та психологів, як: І. Д. Бех, І. О. Зимня, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, Б. О. Федоришин.

**Виклад основного матеріалу.** Метою початкового курсу «Читання» є формування у молодших школярів першооснов читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості засобами художнього слова. Читання рідною мовою є потужним засобом виховного й розвивального впливу на особистість дитини. Воно залучає молодших школярів до скарбниці духовності й культури, літературних надбань українського народу й народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку. Водночас на всіх уроках читання відбувається систематична, комплексна робота з формування в учнів усіх складників повноцінної читацької навички, уміння працювати з текстом, з розвитку зв'язного мовлення.

У Державному стандарті визначено змістові лінії, які є наскрізними для 2–4 класів: коло читання; формування й розвиток навичок читання; літературознавча пропедевтика; розвиток уміння аналізувати та розуміти зміст літературного твору (практично); розвиток навичок самостійно працювати з дитячою книжкою; розвиток літературної творчої діяльності. У програмах з читання ці лінії представлені автономно, однак у підручниках і навчальному процесі вони реалізуються взаємопов'язано з урахуванням можливостей змісту читання й готовності учнів до його сприйняття.

Сучасний інформаційний контекст розвитку українського суспільства зумовлює перенасиченість дитячого життя різноманітною інформацією, що зумовлює зниження природної допитливості дітей. Це загострює змагальність дитячої книги за інтерес читачів, тому синтезом успішної реалізації вчителем усіх





завдань предмету «Читання» є сформованість у випускників початкової школи засобами класного і позакласного читання стійкої мотивації до спілкування з книгами, достатньої орієнтації у світі дитячої і довідкової літератури, періодики.

Тематично-жанровий принцип зумовлює відбір творів, які відповідають потребам, інтересам і пізнавальним можливостям дітей молодшого шкільного віку й водночас дозволяють ознайомити їх з різними жанровими формами.

Однією із функцій читання є пізнавально-інформаційна, тому на сторінках підручників діти прочитають чимало творів про історію нашої Батьківщини, дізнаються нове про знаменні події минулого. Саме вивчення легенд у початкових класах сприяє розв'язанню цього питання.

Сьогодні народна творчість не стала реліктом, вона – одне з джерел формування культури суспільства держави, важливий засіб виховання підростаючого покоління. Найбільшою мірою це стосується учнів початковий класів, які залучаються до цього світу саме на уроках читання.

Метою читання в сучасній школі є формування першооснов читацької культури школярів, плекання творчого, національного свідомого покоління молоді засобами художнього слова.

Сьогодні ми спостерігаємо відродження й дальший розвиток національної культури, школи в Україні. Тому особливої актуальності набуло використання традицій народної педагогіки, фольклору на уроках читання.

Сучасний урок вимагає від педагога оптимального поєднання індивідуальної, парної, групової і колективної форм організації навчальної діяльності учнів [3, с. 231-232].

Кожен учитель знає: усе закладене в початковій школі стає основою для подальшого навчання. Освіта (за Карлом Роджерсом, представником гуманістичної педагогіки та психології) – це передусім набуття власного досвіду людини, удосконалення особистості. Він порівнював діяльність педагога з діяльністю садівника. Адже садівник, щоб виростити гарну квітку, вчасно поливатиме й підживлюватиме її. Лише тоді вона розкритється красивою. Так і святий обов'язок учителя – не загубити жодної дитини, дати їй можливість розкрити все найкраще, закладене природою, школою, сім'єю.

Як розкрити багатство індивідуального світу дитини-школяра? Як організувати навчальний процес, щоб у її очах не згас вогник допитливості, і навчання стало натхненою, захопливою працею? Як зробити дітей активними учасниками навчально-виховного процесу, навчити їх думати, розуміти суть явищ, приймати обґрунтовані рішення, бути комунікабельними, уміти співпрацювати з іншими?

Пошук відповідей на ці та інші запитання, а також дослідження, розробки з теми складають «скарбничку» педагогічного досвіду.

Нині вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, уміння обґрунтовувати свої думки, уміння спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Сучасний урок не можна уявити без використання інтерактивних методів роботи. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання). У класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Вони точно знають, що треба на уроці засвоїти, які уміння сформувати, для чого вони вчать матеріал на уроці. Діти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес до навчання. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором. Однак треба зазначити, що проектування і проведення уроків із використанням інтерактивної технології потребують компетентності вчителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями. Запорукою дієвості і високої результативності всіх запропонованих форм і методів проведення сучасного уроку, крім наполегливої і кропіткої роботи, пов'язаної з добром необхідних матеріалів, їх розробкою та обладнанням уроків, має бути планованість використання зазначених форм і методів у навчальному процесі.

Саме застосування інтерактивних та інноваційних технологій допомагає проектувати поступове становлення якостей особистості, реалізацію її природних потенцій, сприяє вирішенню сучасних проблем навчання, готує до дорослого життя дітей так, щоб вони не втратили моральних орієнтирів, знайшли сенс життя, змогли найефективніше реалізувати свої здібності та покликання [3; 4].

Сучасна методика читання в початковій школі має багатий арсенал методів і прийомів інноваційного навчання – від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій – не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, дати впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості [12].

На сучасному етапі розвитку освіти діти дійсно навчаються завдяки тому, що можуть повністю реалізуватися. Вони не бояться висловити свою думку, критику, не бояться бути почутими. На таких уроках учитель повинен стати невидимим диригентом, який уміє вчасно почути, помітити, підтримати кожного учня. Коли діти працюють разом, вони формують навички, необхідні для самостійного життя.

Школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям. Досягнути цього можна, створюючи інтерактивне середовище навчання, використовуючи парні, групові, колективні форми діяльності, тому в навчально-виховному процесі початкової школи доцільно використовувати такі інноваційні технології:

- розвивальне навчання;
- інтерактивні технології;
- проектне навчання;
- гуманно-особистісну технологію;



– ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач.

У своїй практиці вчителі використовують форми роботи, що сприяють творчому розвитку учнів, здатних комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови:

- фразеологічні хвилинки;
- рольові ігри;
- ситуативні колізії;
- дослідницька діяльність;
- пізнавальні ігри;
- захист малюнків;
- словесне малювання;
- вільне письмо;
- життєві ситуації.

Суть інноваційного навчання на уроках читання полягає в тому, що взаємодія вчителя і учня розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Застосування інноваційних технологій у навчанні читання дає змогу учням:

- ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати і розв'язувати пізнавальні, життєві та соціальні ситуації, збагачуючи цим власний пізнавальний і соціальний досвід;

– учитися будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми;

- розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо.

Інноваційні технології потребують певної зміни у житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога. Починати необхідно з поступового використання технологій, доцільно навіть створити цілісний план поступового їх впровадження. Краще старанно підготувати декілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри» [7; 9]. Зауважимо, що використання зазначених технологій під час вивчення легенд сприяє активності учнів. Їхньому творчому розвитку.

**Висновок.** Отже, використовуючи інноваційні технології під час вивчення легенд на уроках літературного читання, ми зацікавлюємо школярів, формуємо активну життєву позицію, розвиваємо творчі здібності. Водночас, удосконалюємо їх мовленнєві й розумові навички, створюємо ситуацію успіху, де кожен учень почувається невимушено, а це, зі свого боку, сприяє самовдосконаленню їх як особистостей. Учитель стає другом, радником. Роль учителя стає роллю одного з партнерів у навчальному процесі, він залучає всіх учнів до активного отримання знань.

Інноваційні форми роботи дають змогу приділити увагу кожному учню. Працюючи в групах чи парах, школярі розв'язують доступні для них завдання, стають дослідниками, разом переборюють труднощі на шляху до мети. Крім цього, інноваційні форми роботи розвивають комунікаційні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями. Школярі вчаться критично мислити, дискутувати, самостійно приймати рішення. Підготовка до уроку з використанням інноваційних методів вимагає більше часу та зусиль, тому під силу лише старанному та творчому педагогу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкіна О. В. Критичне мислення вчителя як передумова його розвитку в учнів / О. В. Белкіна // Формування гуманістичного світогляду вчителя : Уманський держ. педагог. ун-т. ім. П. Тичини. – К.: Наук. світ, 2001. – С. 80–84.
2. Біда О. Структура і методика інтерактивного уроку / О. Біда // Початкова школа, 2007. – № 7. – 434 с.
3. Газета «Початкова освіта» // – 2016. – №20 (188). – С. 4–5.
4. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
5. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л. І. Даниленко // Управління освітою. – 2001. – № 3. – С. 18–24.
6. Дичковская И. М. Инновационные педагогические технологии / И. М. Дичковская. – К., 2004. – 432 с.
7. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи / І. М. Досяк. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 160 с.
8. 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.
9. Освітні технології: Навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська та ін. – К.: А.С.К, 2004. – С. 149.
10. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротинко. – Харків: Видавнича група «Основа», 2003. – 162 с.
11. Старагіна І. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання // «Початкова школа» / І. Старагіна, О. Чеснокова. – 2002. – № 3. – С. 51–53.
12. [http://mybclass.at.ua/load/statti/vikoristannja\\_innovacijnih\\_tekhnologij\\_na\\_urokakh\\_v\\_pochatkovij\\_shkoli/3-1-0-3](http://mybclass.at.ua/load/statti/vikoristannja_innovacijnih_tekhnologij_na_urokakh_v_pochatkovij_shkoli/3-1-0-3)



Ганна НЕМИРОВСЬКА

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

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

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

Однією з актуальних соціально-педагогічних проблем у сучасній Україні є здійснення підтримки дітей, чий батьки виїхали працювати за кордон. Залишившись без батьківського нагляду, вони стають більш вразливими до дії негативних чинників ризику і часто зіштовхуються із проблемами, які не можуть вирішити самостійно, без допомоги дорослих. Сфери, до яких належать проблеми дітей заробітчан, досить різноманітні: психологічний стан, навчання, спілкування, конфлікти із соціальним оточенням, виникнення девіацій у поведінці, спотворення системи ціннісних орієнтацій тощо. З огляду на це вони потребують особливої уваги фахівців різного профілю: соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, учителів та інших спеціалістів, що здатні надати необхідну допомогу й підтримати у складній ситуації.

Проблемам їхнього виховання й соціалізації присвячені роботи Н. Гевчук, Н. Гордієнко, А. Изотової, К. Левченко, І. Лизун, І. Майданік. Вивченням питань захисту прав дітей трудових мігрантів займаються Ж. Петрочко, І. Трубавіна, М. Євсюкова. Сутність та особливості процесу соціально-педагогічної підтримки дітей розкриваються в дослідженнях О. Газмана, Т. Алексеєнко, Л. Антонової, Л. Олиференко.

Актуальність пошуків сучасних підходів до соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів, їх батьками та соціальним оточенням пов'язана з необхідністю активізації сім'ї та особистості в подоланні її проблем, повноцінної соціалізації дитини.

Метою статті є висвітлення основних методів та форм соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів та їх батьками.

Розглянемо поняття соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

У цілому наукова позиція зазначених науковців полягає в тому, що соціально-педагогічна підтримка – це допомога, сприяння [9]; діяльність педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання учня як індивідуальності [3]; «комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління» [4, с. 92]; «особливий вид педагогічної діяльності, спрямованої на впорядкування дій різних суб'єктів соціальних і виховних впливів на особистість» [5, с. 64]; «система певних дій, об'єднаних необхідністю оптимізувати взаємодію кількох суб'єктів соціалізації з метою створення сприятливого середовища для формування особистості» [10, с. 87]; «... по-перше, це допомога з боку вчителів, соціальних педагогів конкретному підлітку у подоланні ним особистісних проблем, і, по-друге, це послідовна робота державних органів влади і управління, а також недержавних організацій, що спрямована в цілому на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління» [6, с. 211].

Таким чином, під соціально-педагогічною підтримкою дітей трудових мігрантів будемо розуміти вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення проблем, які виникають у них через від'їзд батьків працювати за кордон, надання допомоги в навчанні, вихованні, налагодженні взаємовідносин із оточенням, створення умов для повноцінного розвитку й соціалізації.

Метою соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів є надання їм соціально-педагогічної допомоги у важких, проблемних життєвих ситуаціях, сприяння їх соціальній адаптації й успішній соціалізації, формування життєвої компетентності.

Сутність соціально-педагогічної підтримки полягає у спрямованості соціально-педагогічної діяльності на підвищення якості життя соціально незахищених дітей, захист їхніх прав та інтересів, надання інформаційної, психологічної й педагогічної допомоги та підтримки [1, с. 56].

Сутність та особливості соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів:

- по-перше, соціально-педагогічна підтримка передбачає створення умов для нормального розвитку та виховання дитини, встановлення контакту з її батьками й родичами, які тимчасово виконують їхні функції, надання допомоги в налагодженні відносин з оточенням, підтримку у навчанні, реалізації творчого потенціалу, профілактику впливу негативних чинників ризику;

- по-друге, соціально-педагогічна підтримка дітей заробітчан повинна ґрунтуватися на положеннях чинного законодавства та враховувати проблеми й потреби зазначеної категорії дітей. Однак через те, що сьогодні в Україні практично відсутні конкретні законодавчі документи, спрямовані на підтримку та захист саме дітей трудових мігрантів, слід дотримуватися положень нормативно-правових актів, які захищають права дітей в цілому, а також їх становище в сім'ї;

- по-третє, така підтримка повинна спрямовуватися на виявлення проблем дітей трудових мігрантів, діагностику причин їхнього виникнення, втручання у кризові ситуації, надання консультативної допомоги, порад, супровід у складних життєвих обставинах, корекцію негативних емоційних проявів, гармонізацію психологічного стану дитини.

Через реалізацію цих трьох складових процесу соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан можна здійснити позитивний вплив на їхню життєву ситуацію, сприяти вирішенню проблем, забезпечити задоволення потреб, створити сприятливі умови для їхньої успішної соціалізації. [7, с.201]

Процес педагогічної підтримки будується на основі дотримання таких принципів: згода дитини на допомогу та підтримку; опора на особисті сили та потенційні можливості особистості; орієнтація на



здатність дитини самостійно долати труднощі; співробітництво, сприяння, конфіденційність; безпечність, захист здоров'я, прав, людської гідності; реалізація принципу „не завдай шкоди”; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату [2, с. 20-21].

Опишемо деякі методи роботи з дітьми трудових мігрантів.

Безпосередній вплив здійснюється з метою сприяння конкретній поведінці, означає спонукання до неї через висловлювання думок, пропозицій, вимог, наполягання, поради; наголос на схвальних зразках поведінки; навіть безпосередні дії (вилучення дитини з сім'ї). Але при цьому методі важливі рішення клієнтом повинні бути прийняті не на основі нав'язування консультантом. Різновидом цього методу є відділення. Це відгородження на певний час людини від ситуації, в якій вона знаходиться, з тим щоб вона не підлягала впливу певних збудників і була в змозі виявляти більш адекватну поведінку.

Вивчення, опис, вентиляція застосовуються з метою розуміння точки зору дитини та соціального працівника на ситуацію, висловлювання почуттів (випуск “пару”). Тим, що почуття висловлюються, зменшується їх сила. Але вентиляція передбачає обережне спонукання до висловлювання почуттів: вона може образити інших членів сім'ї, які при цьому присутні, призвести до конфлікту з ними.

Доцільним є спонукання дитини до рефлексії щодо конкретної ситуації з метою покращення її розуміння. Рефлексія передбачає аналіз ситуації у таких напрямках: 1) інші, навколишній світ, здоров'я дитини; 2) впливи поведінки на себе самого та на інших; 3) власна поведінка; 4) причини, які лежать в основі ускладнень у взаємодіях між самим собою та іншими і зовнішніми впливами; 5) самооцінка; 6) консультант і процес консультування.

Консультант також спонукає дитину до рефлексії зразків поведінки, сильних проблем, що допомагає ідентифікувати розлади: проблеми дитини, а також до рефлексії впливів з минулого. Останній прийом вживається тоді, коли заохочує переоцінку, коли дитина уникає інтелектуалізації, як захисту, вона пояснює неочікувану поведінку щодо консультанта, фокусується на стосунках «консультант-клієнт». Рефлексія є можливою під час спільного дослідження дитиною і консультантом проблем дитини. Рефлексія здійснюється під час використання різних методик (ретроспективного аналізу біографій, монографічного вивчення сім'ї тощо).

Ці методи можуть застосовуватись у різних формах. Під формою соціально-педагогічної роботи автори навчального посібника розуміють упорядковану певним чином структуру діяльності соціального педагога, яка зумовлена метою, завданнями, логікою і методами роботи на конкретних етапах роботи, в конкретних обставинах і характеризується особливими способами керування, організації та співробітництва соціального педагога з дітьми у професійній діяльності; це варіанти організації діяльності і спілкування соціального педагога і дитини, її сім'ї [8 с. 50].

Розрізняють такі *форми* соціально-педагогічної роботи з дітьми, неблагополучними сім'ями:

а) за складом і кількістю дітей, сімей: індивідуальні (з окремою сім'єю чи членом сім'ї); групові (з гетеро- чи гомогенними групами сімей чи окремими членами кількох сімей; масові (із значною кількістю дітей, сімей або членів сімей);

б) за тривалістю: одноразові заходи (акції, свята); постійно діючі (лекторії, клуби, консультпункти, рейди, обстеження тощо), “пульсуючі” (діючі за потребою, щоб зняти загострення проблеми, повернути до неї увагу з подальшим переходом до роботи в постійних чи одноразових заходах);

в) за перспективою: розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів (частково розв'язуються гострі проблеми, привертається увага до них); розраховані на середню перспективу – до 2 місяців (розв'язуються певні функціональні проблеми дитини і сім'ї, усуваються наслідки); розраховані на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше (розв'язуються комплексні проблеми дитини і сім'ї, усуваються причини і наслідки);

г) за місцем проведення: стаціонарні (на одному місці багаторазово); виїзні (на одному місці одноразово); пересувні (в різних місцях одноразово); циклічні (в різних місцях багаторазово);

г) за ступенем самостійності дитини, сімей: групи самопомоги сім'ям; групи взаємодопомоги сім'ям; сім'ї, які працюють за допомогою консультанта (у т. ч. за контрактом); сім'ї, діти, які працюють під безпосереднім керівництвом соціального працівника;

д) за рівнем творчості: інформаційні (спрямовані на засвоєння інформації); репродуктивні (спрямовані на відтворення знань, способів дій: лекторії, семінари, університети, диспути); тренувальні – тренінги, практикуми тощо (спрямовані на застосування на практиці знань, формування умінь, навичок, звичок); творчі (спрямовані на вироблення нових рішень, нових знань та способів дій);

е) за видом діяльності: ігрові; комунікативні; трудові; навчальні;

є) за умовами здійснення: екстрені; звичайні;

ж) за характером спілкування: безпосередні (усні); опосередковані (письмові, за допомогою технічних засобів); з) за метою: спрямовані на збір та аналіз інформації; участь у формуванні молодіжної та сімейної політики і завдань соціальної роботи; участь у реалізації молодіжної та сімейної політики і проведенні соціального супроводу сім'ї; профілактику неблагополуччя та його рецидивів; узагальнення результатів; контроль за якістю соціально-педагогічної роботи;

и) за складністю побудови: прості (бесіда, диспут, вікторина, попередження, зустріч); складні (свято, творча гра, похід, ярмарок тощо); комплексні (тематичний день, тиждень, місячник, фестиваль) [8, с. 50-51].

Експериментальною базою дослідження стала школа №32 міста Кропивницький.

В роботі брали участь діти-підлітки, адже це важливий віковий період, в якому особистість вже достатньо зріла, щоб мати власну думку, унікальне бачення майбутньої сім'ї, і в той же час, це вік у якому дитина є надчутлива до відсутності батьківської турботи та любові.





Ми вибрали таку форму роботи із дітьми як тренінг, адже він допомагає згуртувати колектив, допомогти дітям знайти спільну мову, зрозуміти себе та ефективно соціально адаптувати дітей трудових мігрантів.

Тренінги проводяться серед учнів одного класу, вік дітей – 14–16 років. Кількість учасників тренінгу від 10 до 20 осіб.

Мета розвивального тренінгу: допомогти дітям ефективно соціалізуватися, зорієнтуватися у складному, суперечливому світі, знайти вихід з кризової ситуації.

Головні завдання тренінгу соціальної адаптації: корекція ставлення до себе; корекція ставлення до життя.

Критерії добору учнів: до групи входять діти, батьки яких за кордоном.

Організація занять: цей тренінг складається з 13 занять тривалістю 60 хвилин, які проводяться два рази кожного тижня.

Кожне заняття складається з трьох частин: 1) теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекцій; 2) практичних вправ, під час виконання яких учні можуть оволодіти необхідними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання; 3) обговорення цих вправ. Кожне заняття починається з ритуалу привітання, обговорення почуттів, з якими прийшли на нього учасники, і закінчується обговоренням проведеного заняття.

Кількість занять за необхідністю може бути збільшена або зменшена.

Структура кожного заняття гнучка і передбачає вибір методів та прийомів роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та групи в цілому, що дозволяє диференціювати та індивідуалізувати процес роботи під час занять. До роботи у групі необхідно залучати не виключно дітей трудових мігрантів, але й їхніх однолітків. При цьому не варто акцентувати увагу на соціальному статусі дітей.

Робота з учнями повинна реалізуватися через основні аспекти системи правового виховання, поєднуючи напрями з формування здорового способу життя, родинно-сімейного, трудового, морально-етичного виховання. Особливу увагу треба приділити індивідуальній роботі з учнями.

Програма тренінгів повинна будуватися зважаючи на те, що діти трудових мігрантів довгий час не мають можливості отримувати поради від батьків, а самі вони часто не в змозі адекватно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення, не в змозі захистити себе від негативних впливів оточення, тому допомога спеціалістів є чи не єдиним способом змінити їхнє становище на краще.

Роль соціально-педагогічного тренінгу в соціально-педагогічній підтримці дітей трудових мігрантів може бути достатньо значною, хоча б через необхідність позитивного виховного впливу на їх діяльність та поведінку, профілактики проявів девіацій, формування навичок безконфліктної поведінки.

Щодо тематики таких тренінгових занять, вони охоплюють такі питання: «Профілактика адиктивної поведінки», «Профілактика правопорушень», «Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ», «Здоров'я та здоровий спосіб життя», «Знаємо та захищаємо свої права», «Розвиток комунікативних умінь і навичок», «Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій», «Професійна орієнтація старшокласників».

Вибір цих тем повинен здійснюватися з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів. Дотримання суспільних норм і правил поведінки, профілактика шкідливих звичок, збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, допомога у налагодженні взаємовідносин із оточуючими й формування навичок безконфліктної поведінки, вибір життєвого шляху – усі ці завдання зазвичай вирішуються в першу чергу за підтримки батьків, що у ситуації з дітьми трудових мігрантів є практично неможливим. Тому доцільним у такому випадку є залучення спеціалістів, які зможуть зорієнтувати їх у життєвому просторі, дати пораду, відповісти на запитання, підтримати у складний момент. І хоча соціальні педагоги (як і будь-які інші працівники школи чи соціальних служб) не можуть замінити дітям заробітчан батьків, їхня роль у виховному процесі є досить значною.

Проведення корекційних занять сприяло:

- формуванню здатності до емпатії, станів і інтересів інших;
- прищепленню навичок адекватного спілкування;
- формуванню інтересу до самого себе і до оточуючих людей;
- формуванню відповідальної поведінки.

Таким чином, соціальна робота з дітьми трудових мігрантів та їх батьками є важливою складовою соціальної політики Української держави і займає важливе місце в успішній соціалізації дитини і формуванні відповідальності батьків за дітей, налагодженні їх позитивної взаємодії для щасливого та повноцінного життя батьків і дітей.

Покращення стану дітей трудових мігрантів та сприяння вирішенню їхніх проблем буде можливим за умови формування у батьків відповідального ставлення до них, налагодження тісної співпраці між працівниками соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів, вдосконалення законодавчої бази щодо захисту прав таких дітей.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Алексеевко Т. Соціально-педагогічна підтримка дитейгрупи ризику / Т. Алексеевко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56-60.
2. Антонова Л. Психологія і педагогіка підтримки / Л. Антонова // Прикладна психологія і психоаналіз. – 2005. – № 1. – С. 17 - 35.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
4. Козлова О. Н. Введение в теорию социального воспитания / О. Н. Козлова. – М.: Интерпракс, 1994. – 208 с.



5. Куликова Л. Н. Саморазвитие ребёнка в детской организации: психолого-педагогические возможности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: ИПРА, 1997. – 218 с.
6. Олиференко Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика : дисс. д-ра пед. наук: 13.00.05/Любовь Ярославовна Олиференко. – М., 2000. – 406 с.
7. Пігіда В. М. Мультидисциплінарний підхід до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, Корекційна та соціальна педагогіка і психологія, 2013, с. 199-206.
8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод.по-сібник./за редакцією К.Б. Левченко, Трубавіної І.М., Пушка І.І. - К.: Видавництво, 2007. - 240 с.
9. Токмакова О. В. Педагогическая поддержка интеллектуального развития младших подростков в процессе обучения: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/Ольга Владимировна Токмакова. – Киров, 2003. – 192 с.
10. Филонов Г. Ценностно-целевые ориентации социально-педагогической деятельности/Г. Филонов. – Кострома: КГПУ, 2001. – 162 с.

**Дар'я ОЛЄШКО**

## **МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.*

Однією з актуальних соціально-педагогічних проблем у сучасній Україні є здійснення підтримки сімей з важковиховуваними дітьми. Вони є більш вразливими до дії негативних чинників ризику і часто зіштовхуються із проблемами, які не можуть вирішити самостійно, без допомоги. Сфери, до яких належать проблеми сімей даної категорії, досить різноманітні: психологічний стан, навчання, спілкування, конфлікти із соціальним оточенням, виникнення девіацій у поведінці, спотворення системи ціннісних орієнтацій тощо. З огляду на це вони потребують особливої уваги фахівців різного профілю: соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, учителів та інших спеціалістів, що здатні надати необхідну допомогу й підтримати у складній ситуації.

Отже, доцільним і необхідним у даному контексті є мультидисциплінарний підхід, коли до вирішення проблем сімей з важковиховуваними дітьми залучається якомога ширше коло фахівців. Командна робота представників багатьох професій сприяє комплексному забезпеченню їхніх потреб та задоволенню інтересів.

Поняття "важкий" почало використовуватися вже у другій половині XIX ст. у працях дослідників О. Зака, Д. Дріля, П. Каптерева, П. Лесгафта, П. Люблінського, І. Сікорського. "Важкими" вважалися діти, котрі не усвідомлювали своїх негативних вчинків, були жорстокі та байдужі до страждань оточуючих, в ранньому віці ставали на злочинний шлях. Тому поняття "важка дитина" та "малолітній злочинець" ними ототожнювалися.

Термін "важковихованість" увійшов у науку в 30-ті роки XX століття і спочатку означав лише "несприйнятливість та опір" вихованця педагогічній дії. У загальному розумінні до важковиховуваних відносили фізично здорових дітей, у поведінці яких спостерігалися неорганізованість, недисциплінованість, правопорушення.

Сьогодні в науково-педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття важковихованості. Розмаїття понять пояснюється різноманітністю підходів до вивчення проблеми відхилень в поведінці дітей.

*Важковиховувани* – це такі категорії дітей, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників відбуваються порушення моральних ставлень до навчання, норм поведінки, зниження або втрата почуття відповідальності за власні вчинки [7, с. 28].

Більш ширше тлумачить дане поняття педагогічний словник.

*Важковихованість* – це свідомий або несвідомий супротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні недоліки вихователів, батьків, дефекти психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів та соціальних ролей [3, с. 358].

Проаналізувавши погляди різних дослідників щодо визначення сутності соціально-педагогічної підтримки, відзначимо, що з одного боку її можна розглядати з позиції соціального захисту дітей, які опинилися у складній життєвій ситуації, а з іншого боку – як допомогу, сприяння будь-якій дитині у розвитку її індивідуальності.

У контексті нашого дослідження цінними є обидва підходи, адже соціально-педагогічна підтримка сімей з важковиховуваними дітьми повинна бути спрямована як на вирішення їхніх специфічних проблем і батьків і дітей, на захист законних прав та інтересів, так і на всебічний розвиток позитивних особистісних якостей.

Розглядаючи соціально-педагогічну підтримку з позицій І. Одноулової, в її структурі можна виділити педагогічну, соціальну і психологічну складові. Іншими словами, соціально-педагогічна підтримка у певній мірі включає в себе педагогічну підтримку, соціальну підтримку і психологічну підтримку. Перша складова акцентує увагу на необхідності здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку, самореалізації, соціалізації. Друга пов'язана з дотриманням прав та соціальних гарантій, передбачених законодавчими актами. Третя складова включає психодіагностику, психопрофілактику та психокорекцію [5].



Ефективність організації соціально-педагогічної підтримки базується на створенні системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених закладів і служб різного профілю, які об'єднують різних фахівців [1, с. 58].

Безумовно, до роботи з такими сім'ями перш за все слід залучити працівників закладів, у яких вони навчаються, адже школа для дитини є звичним середовищем перебування та спілкування, в якому вона відчувається більш-менш комфортно та є адаптованою до існуючих вимог. У той же час, шкільний соціальний педагог, психолог, класні керівники мають широкі можливості для отримання вичерпної інформації про кожну дитину (особливості її психіки та поведінки, проблеми, успішність у навчанні, стан здоров'я, ситуацію в сім'ї тощо) шляхом проведення спостережень, тестувань, опитувань та застосування інших діагностичних методів. Саме на основі отриманих даних варто планувати подальшу роботу щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки як батьків, які виховують важковиховану дитину, так і підтримку самих дітей.

Однак працівники шкіл не в змозі повністю самостійно вирішити проблему організації такої соціально-педагогічної підтримки (хоча б через те, що ця діяльність не є їхньою основною функцією), для цього вкрай необхідною є участь у ній фахівців Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служб у справах дітей, які на більш високому професійному рівні можуть спланувати і впровадити у практику різні форми й методи роботи з дітьми та їхнім соціальним оточенням відповідно до тих завдань, які поставлені перед ними чинним законодавством.

Надзвичайно важливим є не просто виконання своїх функцій окремо кожною із зазначених організацій, а саме тісна співпраця, налагоджена спільна діяльність усіх суб'єктів взаємодії, адже необхідною умовою ефективності здійснення соціально-педагогічної підтримки сімей з важковиховуваними дітьми є наявність мультидисциплінарної команди фахівців, які здатні надати широкий спектр послуг (соціально-педагогічних, соціальних, психологічних, інформаційних, юридичних та ін.). До їх складу доцільно включити соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, представників педагогічних колективів та адміністрації навчальних закладів тощо. При цьому кожен із співробітників виконує свої функції та обов'язки.

Функціональні напрямки діяльності соціального працівника з важковиховуваними дітьми можна розподілити на профілактичні та соціально-реабілітаційні.

Важковиховуваність супроводжується деформацією соціальних зв'язків і відчуженням від базових інститутів соціалізації таких як сім'я та школа. Тому одним з основних завдань соціального працівника при роботі з даною категорією клієнтів є подолання цього відчуження та включення дитини до суспільно значущих та корисних відносин, для засвоєння ним позитивного соціального досвіду.

Важливе місце у системі виховання підростаючого покоління мають попереджувальні (профілактичні) заходи, які запобігали б масовій появі важковиховуваних дітей. Якщо профілактичні заходи не спрацювали чи спрацювали не належним чином зміст роботи з важковиховуваними переходить до наступного етапу – перевиховання та корекції.

Корекційно-педагогічна діяльність – це складне психологічне та соціально-педагогічне явище, яке охоплює увесь освітній процес (навчання, виховання, розвиток) й розуміється як єдина педагогічна система [6, с. 52].

Головна мета корекційного процесу щодо важковиховуваних учнів – зменшення частоти прояву форм девіантної поведінки школярів.

Методи роботи з даною категорією клієнтів можна поділити на діагностичні та методи соціальної корекції. До діагностичних методів можна віднести бесіду, спостереження, анкетування та різноманітні методи з виявлення тих чи інших особливостей дитини.

У межах корекційної діяльності існує певний інструментарій: методи вправ, навчання, прикладу, стимулювання поведінки й діяльності девіантних підлітків тощо.

Також в роботі з даною групою клієнтів використовуються такі методи як психодрама, ігрова терапія, арт-терапія.

Психодрама – як метод групової психотерапії, в якій використовується рольова гра, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження почуттів, що пов'язані з важливими для дітей проблемами; переосмислення ним власних проблем і конфліктів, подолання неконструктивних поведінкових стереотипів та способів емоційної реакції, формування адекватних прийомів поведінки тощо [2, с. 188].

Ігрова терапія виступає як діагностичний та корекційний метод. Під час гри соціальний працівник спостерігає за поведінкою дитини, що дає певний діагностичний матеріал для того, щоб запропонувати таку гру та роль у ній, яка допоможе усвідомити негативні аспекти своєї поведінки чи сформулювати ті навички соціальної взаємодії, які є відсутніми або малорозвиненими [2, с. 188].

Арт-терапія – метод впливу на психоемоційний та фізичний стан важковиховуваної дитини за допомогою різних видів мистецтва (малювання, живопис, музика тощо). Групові заняття з арт-терапії сприяють не тільки розвитку креативності та індивідуальності особистості, а й формуванню навичок спілкування між дітьми, що, у свою чергу, полегшує їх соціальну адаптацію в різних мікросоціумах [2, с. 189].

Ще слід відмітити одну з ефективних форм – клубну роботу. Вона активно використовується як з метою профілактики, так і соціальної реабілітації і корекції. Клубна діяльність організовується на принципах добровільності об'єднання людей із спільними інтересами, а також самодіяльності і самоуправління, врахування вікових і соціокультурних особливостей [8, с. 196].

Підсумовуючи, слід зазначити, що методи і напрямки роботи з важковиховуваними дітьми визначаються і розробляються з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових і статевих



особливостей, причин відхилень у поведінці і розвитку дитини та мають за головну мету пристосувати підлітків до життя в суспільстві.

Експериментальною базою дослідження стала школа №32 у місті Кропивницький.

На сучасному етапі розвитку освіти в профілактичній діяльності широко застосовуються інноваційні методики в профілактичній роботі й одним із цих методів є тренінг та заняття з елементами тренінгу. Тренінг є одним із найефективніших методів профілактичної роботи з сім'ями та дітьми, в ході його проведення учасники не лише отримують нову інформацію, а й формують нові вміння та переконання.

Одним із найбільш популярних і ефективних методів соціальної роботи з даною категорією осіб є тренінгова робота.

Т. І. Шульга, В. Слот, К. Спаніард в роботі з важковиховуваними дітьми рекомендують застосовувати тренінги соціальних умінь, які базуються на теорії соціальної компетенції. Суть цієї теорії полягає у тому, що кожна дитина на певному етапі свого розвитку має оволодіти певними вміннями, для того щоб адаптуватись у соціумі.

Така робота буде більш ефективною в рамках соціально-педагогічних тренінгових занять. Метою і завданням соціально-педагогічного тренінгу з важковиховуваними учнями виступає освоєння навичок «бачення» особливостей типової поведінки різних характерів, засвоєння стратегії спілкування в залежності від типу акцентуації їх характерів, ознайомлення зі специфічними особливостями використання психотехнічних навичок (підтримка, слухання) при спілкуванні з дітьми різних типів акцентуації.

Соціальний працівник у процесі здійснення тренінгової роботи з батьками важковиховуваних учнів має особливу увагу приділяти корекції емоційних аспектів виховання, що в результаті надає підтримку, підвищує впевненість учасників групи у своїх можливостях, підвищує здатність батьків до розуміння та емпатії стосовно один одного та дітей, посилює кооперацію подружжя в справах виховання, підвищує рівень емоційної культури батьків, що, в свою чергу, дозволяє також вирішувати завдання особистісного росту учасників незалежно від виховання.

Паралельно з батьківськими тренінговими групами, але відокремлено від них, соціальний працівник має здійснювати групову терапію з важковиховуваними учнями.

До завдань зазначеної форми роботи входить:

- 1) забезпечення почуття психологічної захищеності у дітей;
- 2) розвиток інтересу до себе, формування прагнення розібратись у своїх здібностях, вчинках;
- 3) навчання первинним навичкам самоаналізу;
- 4) усвідомлення власної поведінки та свідоме прийняття відповідальності за власні вчинки;
- 5) формування адекватної самооцінки;
- 6) формування інтересу до іншої людини;
- 7) розвиток та укріплення почуття дорослості, пошук адекватних форм утвердження самостійності, автономії;
- 8) розвиток почуття власної гідності, внутрішніх критеріїв самооцінки;
- 9) розвиток комунікативних навичок;
- 10) розвиток почуття емпатії, толерантності [4, с. 892].

Роль соціально-педагогічного тренінгу в соціально-педагогічній підтримці сімей з важковиховуваними дітьми може бути достатньо значною, хоча б через необхідність позитивного виховного впливу на їх діяльність та поведінку, профілактики проявів девіацій, формування навичок безконфліктної поведінки.

Вибір цих тем повинен здійснюватися з урахуванням існуючих проблем та потреб як батьків так і дітей. Дотримання суспільних норм і правил поведінки, профілактика шкідливих звичок, збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, допомога у налагодженні взаємовідносин із оточуючими й формування навичок безконфліктної поведінки, вибір життєвого шляху – усі ці завдання зазвичай вирішуються в першу чергу за підтримки батьків, що у ситуації з важковиховуваними дітьми є практично неможливим.

#### **Проведення корекційних занять сприяло:**

- формуванню здатності до співчуття, станів і інтересів інших;
- прищепленню навичок адекватного спілкування;
- формуванню відповідальної поведінки.

Тому доцільним у такому випадку є залучення спеціалістів, які зможуть зорієнтувати їх у життєвому просторі, дати пораду, відповісти на запитання, підтримати у складний момент.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Алексєнко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику/ Т. Алексєнко// Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56-60.
2. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. – Суми: Університетська книга, 2009. – 346 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 990 с.
5. Одногулова И. Л. Социально-педагогическая поддержка студентов-сирот в условиях профессиональной подготовки в вузе : дисс. кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Ирина Леонидовна Одногулова. – Ставрополь, 2005. – 179 с.
6. Перешейна Н. В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н. В. Перешейна, М. Н. Заостровцева. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія/ За ред. проф. І. Д. Зверсевої. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
8. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.





Ольга ПОДОЛЯХ

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТУ НА ДІТЕЙ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рацуп О. А.

**Актуальність** статті зумовлюється тим, що за весь час доки існує людство – існує залежність. Залежати можна від їжі, алкоголю, азартних ігор, та від багато чого іншого, проте мені б хотілося приділити час саме інтернету. На мою думку в наш час це найпоширеніша тема в сучасному суспільстві. Не можна сказати, що він несе собою лише загрозу, є багато позитивних аспектів.

Інтернет формує світогляд особистості, та в першу чергу підлітка як найбільш сприйнятливих споживачів інформації. Його вплив на дітей старшого шкільного віку вивчається відносно нещодавно, тому багато проблем у даній галузі ще не охоплено. Про це і піде мова.

**Мета дослідження** – вивчення впливу Інтернету на моральне та соціальне формування особистості підлітка, розглянути його позитивний та негативний вплив.

### Виклад основного матеріалу

Всі ми прекрасно розуміємо, що підлітковий вік – це період самовизначення, час активного формування поглядів та позицій, створення підліткових груп. Ми живемо в столітті величезних потоків інформації різного роду. В цих умовах і розвивається дитина, і безсумнівно, цей фактор впливає на весь хід психічного розвитку. Прийнято вважати, що цей вплив виключно негативний. Проте така думка є в корені не вірною. Розглянемо плюси Інтернету.

З'явилися такі можливості, як спосіб показати, проявити себе, створивши свою власну сторінку. Багато підлітків таким чином намагаються заробляти свої перші кошти. Наприклад, великої популярності на даний момент набули іграшки анти-стрес, які вони, користуючись нагодою, виготовляють їх в домашніх умовах та за допомогою соціальних мереж продають [2]. Також через Інтернет можна знайти нових знайомих, однодумців та старих друзів, з якими через певні життєві обставини було втрачено зв'язок.

У Інтернет кожен прокладає свій власний шлях. Ти сам вирішуєш, якими послугами мережі скористатися. Потреби і запити подорожуючих в мережі найрізноманітніші. Одні хочуть роздобути нове програмне забезпечення. Інші ті чи інші документи, необхідні їм для професійної діяльності чи навчання. Треті для створення електронної пошти. Інтернет допомагає всім. Всесвітня комп'ютерна мережа надає безліч різноманітних послуг. З його допомогою можна навіть дзвонити по телефону. Звичайно, тут є свої незручності: про час такої розмови в мережі потрібно домовлятися заздалегідь, та й якість зв'язку часто залишає бажати кращого. Однак телефонувати так набагато дешевше. Можливості Інтернет практично безмежні, єдине, чого глобальна мережа ніколи не зможе замінити – це принади живого спілкування [1].

А от який негативний вплив має «всесвітня павутина» на нове покоління?!

Інтернет створює ілюзію всездозволеності, пробуджуючи все найгірше, що в нас є, а що? Адже все можна!

В Інтернеті існують клуби самогубців, клуби наркоманів, клуби навчальні початківців терористів. У таких клубах можна замовити власну смерть, купити пару шашок динаміту, навчитися правильно підбирати і колоти наркотики. Дуже шкода, проте значна частина підлітків являються маріонетками в них [3].

В Інтернеті повно порнографії. Більшість молодих людей купують модем лише для того, що б зайти на порносайт. На подібний сайт може зайти будь-яка людина, і діти в тому числі – і що вони побачать! Від себе скажу – що потрібно боротися з цим! Боротися, не зволікаючи! Якщо не можна захистити дітей та підлітків від доступу до цієї інформації, то необхідно шукати інші шляхи вирішення цієї проблеми. Шукати авторів цих сайтів. Усувати не наслідки, а причину!

Діти дивляться на дорослих, вони вбирають інформацію як губка – і що отримують з Інтернету? Досить зайти на деякі сайти і ви самі все зрозумієте. Я часто бачу сайти які хочеться знищити. На жаль негативна інформація в Інтернеті на даний момент переважає. Також, про що не можна не згадати – це тривала робота за комп'ютером негативно позначається на багатьох функціях нашого організму: вищої нервової діяльності, ендокринної, імунної та репродуктивної системах, на зорі і кістково-м'язовому апараті людини... Що це може означати для простої людини? Все що завгодно! Від зіпсованого зору до варикозного розширення вен на ногах. Чесно кажучи, все це Ви можете "заробити" і без комп'ютера, просто ведучи незбалансований спосіб життя. Комп'ютер є лише ще однією ланкою в ланцюзі: недостатній відпочинок, малорухливий спосіб життя, неорганічно харчування і т.д. [7].

Якщо зір, слух можуть зіпсуватися допомогою клавіатури, "миші" або монітора, то на психіку в першу чергу впливають більш, так би мовити, віртуальні речі – ігри та інтернет. Це те що "затягує", те, від чого неможливо відірватися, те, без чого багато більше не уявляють свого життя – це маніакальна залежність від інтернету або від ігор. Перш за все необхідно відразу сказати, що мова йде про багатогодинне сидіння за комп'ютером. Друге, близько 90% підлітків, які проводять багато часу за монітором, не шукають там корисну інформацію чи навчаються, а саме проводять його у чатах, форумах, за іграми [5]. Молодь, яка проживає своє життя в інтернеті часто необхідна соціальна підтримка, у них великі труднощі в спілкуванні, вони відчувають незадоволеність, низьку самооцінку, закомплексованість, сором'язливість і т.п. Всі ці проблеми "вирішує" Інтернет! Інтернет як ніби каже їм: "Ідіть у чат, представляєтеся ким завгодно, задовольняйте будь-які свої бажання і нічого не бійтеся!" І вони поспішають піти у безпечне для них



середовище, так їм здається. Таким чином, вони, по-перше, посилюють ті свої риси характеру, яких хотіли б позбутися, а також набувають нових: відхід від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, віртуально змінюючи свою стать, вік [4]. Безумовно, поступово такий спосіб життя, спосіб мислення, просочує всі рівні життя особистості. З часом дитина починає діяти і думати по-іншому.

Ось які психологічні симптоми можуть виникнути коли почнеться з'являтися залежність:

- Гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером;
- Неможливість зупинитися;
- Збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером;
- Нехтування сім'єю і друзями;
- Відчуття порожнечі, депресії, роздратування не за комп'ютером;
- Брехня членам родини про свою діяльність;
- Проблеми з навчанням.
- Небезпечними сигналами є також:
- Нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту;
- Передчуття наступного сеансу он-лайн;
- Збільшення часу, проведеного он-лайн;
- Збільшення кількості грошей, витрачених он-лайн.

Завзятого комп'ютерника можна відрізнити відразу. Він звернений усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Навіть краса природи – і та сприймається з меншим захопленням, оскільки можливості комп'ютерної графіки безмежні, і на екрані монітора з'являються чудові, фантастично прекрасні, але неіснуючі насправді, пейзажі. Потяг до комп'ютерних ігор – із подорожами до неймовірних світів усе більше занурює у віртуальність. Цей стан вже й називається інтернет-залежністю [3].

На першій стадії це більш-менш легкий розлад. Через захоплення «ною іграшкою», людина перестає займатися усім іншим. Поступово людина віддаляється від родичів і друзів, залишаючи пріоритет за «усесвітньою павутиною». Як правило, користувач приховує від рідних (або співробітників в офісі), скільки часу він проводить на сайтах.

На другій стадії симптоми наростають як сніжний ком. Якщо людину силою відлучити від мережі, вона переживатиме почуття, схожі на муки наркомана, якому не дали чергову дозу. У користувача порушується увага, знижується працездатність, з'являються нав'язливі думки, безсоння, аж до повного відмовлення від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, сигарет, спиртних напоїв, наркотиків, причому деколи "на голку" сідають і ті, хто ніколи в житті наркотиків не пробував [5]. Тому можна вважати, що в деяких випадках наркотична залежність є наслідком захоплення спілкуванням у мережі. До психічних розладів додаються головний біль, перепади тиску, ломить кістки.

Третя стадія – соціальна дезадаптація. Користувач, вже не одержуючи задоволення від спілкування через Інтернет, все-таки постійно «висить» на сайтах. Стан депресії призводить до серйозних конфліктів в сім'ї.

А от, що таке інтернет очима самого підлітка?

Перш за все – це засіб розваги, а вже потім джерело знань і помічник у навчанні. Та й, чесно кажучи, не всі друге взагалі застосовують. Дуже малий відсоток підлітків використовують комп'ютер та Інтернет в навчальних цілях.

Більша частина підлітків проводять величезну кількість часу в різноманітних чатах і форумах, що, на їхню думку, розширює їх кругозір і світогляд. Але ж насправді це зовсім не так! Від цього вони стають тільки тупіший і обмеженішими – у спілкуванні, і свободі в цілому. Це вже в деяких випадках переростає в залежність. Але на жаль довести це самому підліткові неможливо! Він повинен сам це зрозуміти і усвідомити – тільки тоді можливо все змінити!

Для більшості підлітків Всесвітня мережа – це чергова іграшка для отримання цікавить його інформацією, корисною з його точки зору, але ніяк не з точки зору дорослих.

Мільйони людей перебувають у своєрідній залежності від Інтернету, і це не тільки підлітки, це і цілком дорослі чоловіки і жінки. Інтернет допомагає багатьом замінити спілкування в реальному житті, але хіба це добре, тут же заперечать багато читачів. Природно це не дуже добре, але багатьом просто дуже важко спілкуватися в реальності. Просто буває так, що тебе не розуміють, вважаєш себе вигнанцем у цьому суспільстві, а в Інтернеті знаходиш людей, у яких з тобою однакові погляди, і жити стає легше!

Але не все втрачено. Не все так жахливо як здається на перший погляд. Є й ті, для кого Інтернет – це не заміняє помічник для отримання знань. А хтось, взагалі до цих пір просиджує в бібліотеках і отримує інформацію «по старинці». Маже це і не так уже й погано? Так, безсумнівно, Інтернет набагато спрощує нам життя. Одним натисканням клавіші, ми отримуємо інформацію, у пошуках якої ми могли б витратити «купу» часу. А тут усе як на долоні: будь-яка енциклопедія, довідник, рідкісна або дорога книга, яку можливо ви ніколи і не купили б [6].

Інтернет поганий тим, що він не має меж! Тобто, він не забезпечує підлітків від не нормативної інформації, яку їм зовсім нема чого знати. З усього вище сказаного випливає те, що, остається сподіватися тільки на свідомість самих дітей, на їхню чесність. Чесність перед самим собою. Було б здорово, якби кожен задумався, замислився про себе, про свої вчинки, і, що взагалі він зробив для того, що б світ став кращим. Про те, скільки дорогоцінного часу він втрачає, просиджуючи в Інтернеті за безглузким заняттям. Підлітковий період і наша молодість – це самий чудовий час, який потрібно заповнити яскравими



моментами і провести його з користю – по максимуму! Що б потім не було боляче за безцінно і марно прожиті роки!

#### **Висновки**

Отже, з приводу даної теми може виникнути маса питань. Як боротися з негативом? Що нас чекає в найближчому майбутньому? Яким же виросте це нове покоління? Примітивними варварами або якимось новим типом людини?

Відповіді на ці питання вкрай складно, адже ми не знаємо, ми можемо тільки припускати, що буде потім. Але одне можна сказати точно, що слід від впливу Інтернету відбивається на нашому «завтра». Оскільки діти – це наше майбутнє.

Ну а на запитання: «Як боротися з негативом?» Я постараюся відповісти. Хоча це теж досить не просто, так як легше і краще попереджати, ніж «лікувати».

На даний момент у всіх загальноосвітніх школах підключений безкоштовний доступ в Інтернет. І поставлені спеціальні «фільтри», які не дозволяють заходити на сайти не навчального характеру. Це тільки один із способів боротьби держави з негативним впливом Інтернету на підлітків.

Так само можна обмежити вік підлітків, які відвідують Інтернет-кафе та Інтернет-клуби. Але цього не робиться, тому що переважна більшість відвідувачів – це підлітки. І якщо перекрити доступ цьому контингенту відвідувачів, то подібні заклади просто-напросто збанкрутують.

Можна піти на крайні заходи і заборонити Інтернет взагалі, як це зробили в Північній Кореї. Або обмежити доступ до нього, як це зроблено в Китаї. Але як цього можна домогтися, якщо Інтернет настільки міцно ввійшов у наше життя за незначний період часу? Адже якщо заборонити Інтернет взагалі, то збанкрутує більшість великих заводів і підприємств і як наслідок цього завалиться економіка нашої країни. Для того, що б це зробити необхідні великі кошти. Адже що замінить «швидкісну пошту», завдяки якій відбувається миттєва передача документів, зв'язок з іншим кінцем світу. Це дуже зручно, чи не так?! Інтернет – це геніальне досягнення сучасності.

У найближчому майбутньому Інтернет розшириться на стільки швидко, що замінить не тільки пошту, але і телебачення, бібліотеки, магазини і так далі. В наслідок цього люди перестануть відвідувати театри, виставки, музеї, і таким чином перейдуть до віртуального сприйняття світу.

Інтернет сам по собі не є хорошим чи поганим – це просто частина світу, який нас оточує, – багато в чому корисна і потрібна. Будучи невичерпним джерелом інформації, інтернет приваблює дітей можливістю дізнатися і побачити все що завгодно. Цікава до всього дитина прагне отримати якомога більше: спілкування, ігор, мультфільмів, розваг – і тому багато часу проводить у віртуальному просторі, часто на протигагу реальному життю. Соціалізацію і спілкування з однолітками замінює фактично одностороннім онлайн-спілкуванням. Активним іграм на свіжому повітрі все більше дітей протиставлять мережеві ігри, далеко не завжди нешкідливі. Іноді пошук нової інформації стає буквально нав'язливою ідеєю.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Полікарпов В., Залигіна Н., Обухов Я. Аддиктивное поведение молодежи: профилактика и психотерапия зависимостей. – М.: 2004
2. Смагин С.С. Аддикция, аддиктивное поведение. – С.П.б.: М.И.П.У., 2000.
3. Бураков И.В. психология компьютерных игр// Прикладная психология. – 2000. – №2
4. Белинская Е.Н., Жичкина А.М. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. – М., 2000.
5. Бураков И.В. – Homo Gamer. Психология компьютерных игр. – М., 2000.
6. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. – М., 2001.
7. Войсункинский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема // Мир Интернета. – М., 2000. – №3. – С. 76 – 81.

#### **Світлана ПОЛТАВСЬКА**

#### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ**

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

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

**Актуальність** статті зумовлюється тим, що феномен агресії завжди привертав до себе увагу суспільства. Тому й не випадково, що перші спроби проаналізувати це явище, зрозуміти його причини здійснювалися ще в донауковий період – у сфері релігії.

Проблема агресивної поведінки особистості вже майже півстоліття є об'єктом досліджень у різних гуманітарних науках (психології, біології, соціології, екології). Зміни в суспільстві, які викликали соціальні конфлікти, зростання насильства, поставили феномен агресії в центр уваги наукового вчення.

В умовах зростаючої диспропорції науково-технічного прогресу і духовної деградації людини відбувається руйнування внутрішніх цінностей, заміна духовності – аморальністю, одним із проявів якої є агресивність молоді.

Дана проблема актуалізована цілим комплексом об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це закономірно для суспільства, діяльність якого рухає в основному гонитва за наживою і прибутком, і в якому широке поширення мають споживацька психологія та ідеологія, а також масова культура. У науковій літературі з соціальної психології та педагогіки дана проблема завжди привертала увагу таких учених як Г. М. Андрєєва, К. Бютнер, О. В. Гордякова, С. О. Завражан, В. Ф. Моргун, О. К. Осницький, А. А. Реан, Л. М. Семенюк, Л. С. Славіна, І. О. Фурманов та ін.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування природи агресії, її причин, профілактики агресивної поведінки молоді як актуального аспекту соціальної педагогіки.



**Виклад основного матеріалу.** Поява на початку ХХ століття двох потужних теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу і біхевіоризму – зумовила два основні підходи до проблеми агресії: як до вродженої властивості (вчення про «танатос» З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція «фрустрації – агресії» Д. Долларда і Н. Міллера).

За дослідженням О. П. Ляц, молодь є найактивнішим психологічним суб'єктом і тому прояви соціально неприйнятної поведінки найвиразнішим чином проявляються саме в них [4, с. 225]. У цьому віці, коли не сформований стійкий світогляд, особистість найбільш піддається зовнішньому впливу. Сприймаючи, не завжди сприйнятливі, позитивні, морально пріоритетні інтереси, погляди оточуючих, вони вибирають їх собі, вбирають в себе та в подальшому керуються ними, порушуючи морально-соціальний баланс загальноприйнятого.

Загальновідомо, що агресивна поведінка – багатоаспектне міждисциплінарне явище, що досліджується протягом тривалого часу і продовжує перебувати в епіцентрі уваги різних наук, зокрема таких фахівців, як-от: Л. С. Виготський, Д. І. Фельдштейн, Н. Д. Левітов, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева та інші).

Власне проблему профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі вивчали такі вітчизняні науковці, як-от: А. Капська, Н. Максимова, Т. Зайцева, В. Оржеховська та інші. Існують певні практичні здобутки з профілактики агресивної поведінки (І. Гайдамашко, В. Мись, Л. Нікітіна, О. Ружинська, Т. Румянцева та інші). Проте проблема не вичерпується, не зменшується її вагомість та продовжує хвилювати не тільки вчителів, батьків, а й фахівців із соціальної педагогіки, які в першу чергу повинні знаходити шляхи вирішення цих небезпечних соціальних явищ, які впливають на особистість та її поведінку.

Питання профілактики і корекції агресивної поведінки серед неповнолітніх і молоді розглядалися у багатьох монографіях, дисертаційних дослідженнях і різного роду публікаціях. Прикладами можуть служити монографія І. А. Фурманова «Психологічні основи діагностики і корекції порушень поведінки в дітей підліткового і юнацького віку», дисертаційна робота С. Г. Шебанової «Профілактика і корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування», дослідження Т. Карпінської «Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки», Т. Г. Румянцевої «Агресія і контроль» і багато інших.

Ми вважаємо, що одним із найбільш важливих аспектів профілактики є теоретичне розуміння глибини проблеми, її витоків та причин. Теоретичний аналіз повинен стати підґрунтям практичного вирішення проблеми агресивної поведінки молоді. Саме тому наша стаття зорієнтована на теоретичному аспектові, актуальному для сучасного наукового вектору соціальних проблем.

Насамперед, потрібно визначати теоретичні дефініції понять «профілактика», «агресія», «агресивна поведінка», якими ми керуємося. Відразу зауважимо, що в науковій літературі не існує універсального визначення жодного поняття, тому ми використовуємо найбільш оптимальне, на наш погляд:

- профілактика – робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді й запобігання такому впливу [6, с. 43];

- агресія – вмотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам та правилам існування людей у суспільстві, що наносить шкоду об'єктам нападу, завдає фізичної та моральної шкоди людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруги, страху, пригніченості) [5, с. 27];

- агресивність – особистісна позиція, властивість особистості, що укладається в наявності деструктивних, руйнівних тенденцій в області міжособистісних відносин, готовності і перевазі використання насильницьких засобів для реалізації своїх цілей [5, с. 32];

- агресивна поведінка – специфічна форма дії людини, що характеризуються демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої людини або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоду [5, с. 30].

Так, молодь як суб'єкт психологічних, соціокультурних, етнічних та економічних відносин втілює в своїй поведінці певні культурні традиції та цінності, здійснюючи взаємодію з іншими соціальними і віковими групами, освітнім і соціокультурним простором.

О. Ю. Дроздов стверджує, що агресивна поведінка молодого покоління має свою специфічну природу і розглядається як результат соціопатогенезу, що формується під впливом різних цілеспрямованих, організованих і стихійних, неорганізованих дій на особу юнаків. При цьому, велику роль серед причин, які обумовлюють різні відхилення, грають соціально-психологічні, психолого-педагогічні та психобіологічні чинники, знання яких необхідне для ефективної виховної профілактичної діяльності. Тому, саме в профілактиці асоціальної та агресивної поведінки молоді особливе значення набуває психологічного знання, на основі якого досліджується природа поведінкових відхилень особистості, а також розробляються практичні заходи щодо попередження асоціальних та агресивних проявів поведінки [2, с. 13].

Аналізуючи наукову літературу з теми нашого дослідження можна виділити такі підходи до розгляду природи агресії: біологічні (К. Лоренц, Р. Ардрі), фізіологічні (Ф. Ервін, П. Карлі), психологічні (А. Адлер, Л. Берковіц, Дж. Доллард), соціальні (А. Бандура, Д. Річардсон), ситуаційні (Д. Креч, А. О. Реан) тощо. Концептуальну роль у визначенні напрямів профілактики та корекції агресивної поведінки молоді відіграє з'ясування чинників, що сприяють виникненню агресивних реакцій у молоді.

Узагальнення ідей досліджень вищезазначених авторів дозволило підтвердити актуальність проблеми профілактики агресивної поведінки у молоді, необхідність врахування детермінант, специфіки агресивної





поведінки і їх впливу на формування соціального досвіду, часткову розробленість системи соціально-педагогічної профілактичної роботи в навчальних закладах.

Однак недостатньо дослідженою залишається проблема створення системи профілактики агресивної поведінки молоді у взаємодії соціальних інститутів. Актуальною є розробка, теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка системи профілактики агресивної поведінки молоді, виявлення особливостей соціально-детермінованої агресивної поведінки молоді, з'ясування шляхів її попередження.

За А. Й. Капською, до ключових факторів, що зумовлюють виникнення агресії у молодого покоління, а потім трансформуються і у доросле життя, можна віднести :

- соціально-економічну і політичну організацію суспільства;
- норми поведінки, що задаються соціальними умовами;
- наявність соматичних та психічних захворювань;
- фізичні умови навколишнього середовища;
- характер і систему виховання в сім'ї;
- умови мікросередовища;
- вплив засобів інформації та комп'ютерних ігор;
- вікові та індивідуально-психологічні особливості людини тощо [3, с. 67–68].

Існують різні типи агресії, відповідно це потрібно враховувати при розробці програми профілактики, оскільки з цим пов'язані конкретні методики. Отже, в науковій літературі визначають

- Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої людини.
- Непряма агресія – спрямована через іншу людину або групу людей.

• Роздратованість – схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність, грубість).

• Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.

- Образа – заздрість і ненависть до оточуючих за справжні і вигадані дії.

• Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через словесні відповіді (погрози).

Усі форми агресивності мають одну спільну рису: вони викликані спробами контролювати ситуацію, впливати на неї з метою вдосконалення або себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресивної поведінки приводиться в дію вродженими і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою.

З метою запобігання агресивної поведінки і формування толерантної свідомості у вищих та середніх навчальних закладах, в організаціях додаткової освіти проводяться спеціальні соціально-психологічні тренінги, тренінги з саморегуляції, арт-терапія та спеціальні заняття в ігровій формі, спрямовані на формування толерантності та викорінення аморальності. Подібні заняття слугують не тільки профілактикою агресивної поведінки серед молоді, а й профілактикою виникнення неформальних молодіжних спільнот.

Розглядаючи молодь у віці від 14 до 35 років, варто зробити акцент на вік від 14 до 17 років, на цьому етапі підліткам властива корислива і насильно-егоїстична поведінка, що носить ситуативно-імпульсивний характер. Така поведінка спровокована бажанням показати силу, сміливість і бажанням самоствердитися в очах однолітків.

О. М. Бандурка наголошує, що у віці 16-17 років делінквентна поведінка викликана вживанням спиртного і наркотиків, що супроводжується такими почуттями як помста і озлоблення. Тут варто відзначити інтолерантність до психоактивних речовин і спиртвмісних напоїв, які є головним джерелом виникнення агресивної поведінки, що приводять у результаті до делінквентного стану. У віці 18-24 років причиною діленквентної поведінки служать сформовані погляди і спрямованість особистості [1, с. 122–123].

Варто зазначити, що некоректні ідеологічні погляди на соціально-економічне та політичне становище в країні призводять до агресивного сприйняття ситуації в країні в цілому. Дане відношення провокує виникнення конфліктних ситуацій і формування нелегальних політичних угруповань, мітингів тощо через відсутність компетенцій і формування толерантного свідомості до соціуму.

**Висновки.** Таким чином, актуальність проблеми профілактики агресивної поведінки молоді в системі взаємодії соціальних інститутів має як теоретичну, так і практичну обумовленість. Перша пов'язана з необхідністю аналізу феномена агресивної поведінки молоді, його типології та форм проявів, соціальної детермінації молодіжної агресивної поведінки, що передбачає застосування комплексного підходу до вивчення впливу на поведінку молодих людей таких соціальних інститутів як сім'я, навчальний заклад, ЗМІ, однолітки тощо. Інша полягає в тому, що аналіз соціальних детермінант агресивної поведінки молоді дозволяє організувати систему взаємодії соціальних інститутів з метою попередження проявів деструктивної агресивної поведінки молоді. Ми переконані, що тема дослідження є досить важливою і теоретичне осмислення профілактики агресивної поведінки молоді сприятиме практичній корекції проблеми.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандурка О. М. Протидія злочинності та профілактика злочинів: монографія / О. М. Бандурка, О. М. Литвинов; МВС України, Харків. ун-т внутр. справ. – Х. : ХНУВС, 2011. – 308 с.
2. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : Дис. ... канд. психол. наук (19.00.05) / О. Ю. Дроздов. – Чернівці, 2003. – 225 с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. – Київ : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
4. Ляц О. П. Особливості типології агресивних проявів особистості / О. П. Ляц // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Логос, 2006. – Т.7. Вип.9. – С. 224–231.



5. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.
6. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

**Леся РЕВУТ**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В РОБОТІ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

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

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

Соціальний супровід, як одна із технологій соціальної роботи, був впроваджений у практику роботи з сім'ями і окремими клієнтами наприкінці 90-х рр. XX ст. Технологія соціального супроводу вперше розроблена фахівцями Державного інституту розвитку сім'ї та молоді як своєрідна модель соціальної підтримки сім'ї, яка бере на виховання дитину, позбавлену батьківського піклування. В її основу закладено модель «ведення випадку» або «соціальної роботи з індивідуальним випадком», що широко використовується в практиці соціальної роботи в зарубіжних країнах.

На сьогоднішній день проблеми соціального супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, залишаються актуальними. Сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в культурі, нестабільна політична ситуація в країні безпосередньо або опосередковано, та все ж впливають на життєдіяльність сучасних українських сімей, та зокрема дітей, позбавлених батьківського піклування. При цьому поглиблюється процеси дезорганізації та дезадаптації в роботі в даною категорією клієнтів працівників соціальних служб.

Актуальність обраної теми полягає в тому що за цих обставин, коли у суспільстві спостерігається тенденція збільшення кількості малозабезпечених, вразливих сімей, а також сімей, які потрапили у складні життєві обставини, як наслідок – росте кількість дітей, позбавлених батьківського піклування. Від фахівцями соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді вимагається досконале володіння технологіями соціально-педагогічної та соціально-психологічної з даною категорією клієнтів, наявність знань, умінь та навичок індивідуального підходу до окремої дитини, зокрема під час соціального супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування.

До проблеми соціального супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування зверталися такі науковці: Т. Шанскова, М. Бітянова, Г. Бевз, В. Кузьмівський, О. Нескучаєва, К. Соколова, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша та ін.

Мета статті – визначити ефективні форми та принципи здійснення соціального супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування.

У Законі України "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" подається визначення соціального супроводу, у якому основними формами визначаються соціальні опіка, допомога та патронаж. У зв'язку з цим можна виділити три форми соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: соціальна опіка, соціальна допомога та соціальний патронаж, також застосовують у практиці соціальне інспектування.

Саме у ході соціального супроводу соціальні працівники застосовують таку форму роботи, як соціальна опіка. Опіка встановлюється для психічнохворих або малолітніх осіб віком до 15 років, що позбавлені піклування родичів і близьких. Основними складовими опіки виступають догляд та нагляд за дітьми, які залишилися без батьківського піклування та турботи, а також дітей-сиріт. На відміну від соціальної опіки, соціальна допомога має більш широкий спектр операцій та процедур, адже соціальна допомога – це цілий комплекс заходів у вигляді сприяння, підтримки і послуг, що надаються окремим особам або групам населення соціальною службою для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу і повноцінної життєдіяльності, адаптації в суспільстві.

Форма допомоги патронаж – передбачає відвідування сім'ї вдома з діагностичними, контрольними, адаптаційно-реабілітаційними цілями, які дозволяють встановлювати і підтримувати тривалі зв'язки із сім'єю своєчасно виявляючи її проблемні ситуації й надаючи допомогу. До речі, Міністерство соціальної політики вважає за доцільне введення до штату соціальної служби такої посади, як соціальний інспектор відповідно з новим колом компетенцій (здатностей)[1].

Взаємодія суб'єктів соціального патронажу є вирішальною у забезпеченні реальної допомоги сім'ї. Однією із необхідних складових соціального патронажу є соціальне інспектування, яке у свою чергу також виступає складовою соціального супроводу, метою якого є контроль соціального педагога за умовами проживання дитини в сім'ї, виявлення випадків їх порушення та умов, що цьому сприяють. Основними об'єктами соціального інспектування є сім'ї, де дорослі члени сім'ї ведуть аморальний спосіб життя, перебувають на обліку у справах дітей. Існує багато видів соціальної роботи з сім'єю, а також технологій корекції сімейних взаємин[5].

Соціальний супровід – особливий вид діяльності соціальних служб і особливий тип діяльних взаємин з фахівцями соціальної сфери, який передбачає комплекс заходів, спрямованих на підтримання процесів активної життєдіяльності і розвитку природних здібностей клієнта, а також створення умов для попередження розвитку негативних наслідків і різних соціальних проблем, мобілізацію людини на



активізацію прихованих резервів, навчання новим професіям, здатності самостійно справлятися з проблемами. Соціальний супровід включає в себе елементи навчання і розвитку здібностей клієнта до подальшого підвищення свого соціального статусу, вмінню самостійно володіти підходами, соціальними технологіями і практиками, які пропонуються фахівцями соціальної сфери.

Соціальна послуга соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування (далі – соціальна послуга соціального супроводу), – комплекс заходів, що передбачає допомогу у створенні та підтримці позитивного соціально-психологічного клімату в сім'ї, адаптацію дитини в нових умовах, створення належних умов для забезпечення індивідуальних потреб кожної дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, у розвитку та вихованні, захист майнових, житлових та інших прав дитини, сприяння навчанню та розвитку дитини, допомогу у зміцненні/відновленні родинних та суспільно корисних зв'язків, у створенні та забезпеченні умов для пріоритетного права дитини на усиновлення, підготовку дитини до виходу із сім'ї, в тому числі до самостійного життя [4]. Спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді під час виявлення та взяття на облік дітей і сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, часто стикаються з такими проблемами, як небажання членів сім'ї співпрацювати зі спеціалістом та недостатнє усвідомлення батьками ситуації, у якій опинилася родина. Про упереджене, недовірливе ставлення членів сім'ї до фахівців, недовіру до владних структур, державних установ та небажання змінювати ситуацію, відсутність мотивації до змін зазначають фахівці, що працюють в даній сфері [2]. Майже кожний шостий фахівець стикався з проблемами відмови в доступі до житлового приміщення; недовірою членів сім'ї щодо можливостей отримати реальну допомогу, зневірою у власних можливостях подолати проблеми; агресивною, неадекватною поведінкою батьків. Інколи виникають ситуації, коли сім'ї не бажають розголошувати інформацію про існуючі проблеми, допомога, яка їм пропонується, розглядається як втручання в особисте життя. Спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді визнають також проблему споживацького та безвідповідального сприйняття соціальної допомоги з боку окремих батьків.

Дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, потрібно забезпечити максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я, доступ до отримання якісної освіти, надати можливість повністю реалізувати свій потенціал, розвивати почуття самоідентичності, навички міжособистісного спілкування і впевненості у різних ситуаціях суспільної взаємодії. Одним із сучасних напрямків соціальної роботи з вище зазначеною категорією дітей є соціальний супровід, який включає наступні компоненти:

- системний облік та догляд;
- систематичні та комплексні заходи, спрямовані на подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу дітей цієї категорії;
- створення корегуючого і виховуючого середовища;
- врахування і захист інтересів та прав дитини [4].

Визначають наступні принципи надання соціальної послуги соціального супроводу: 1. Доступність соціальної послуги соціального супроводу: суб'єкт, що надає соціальну послугу соціального супроводу, вживає заходів щодо інформування отримувача соціальної послуги соціального супроводу про порядок та умови її надання. Інформація для отримувача соціальної послуги соціального супроводу розміщується на спеціальних стендах у приміщенні суб'єкта, що надає соціальну послугу соціального супроводу. Інформація має бути доступною та зрозумілою для отримувача соціальної послуги соціального супроводу.

2. Незалежність отримувача соціальної послуги соціального супроводу: суб'єкт, що надає соціальну послугу соціального супроводу, застосовує індивідуальний підхід (з урахуванням фізичного та психічного стану отримувача соціальної послуги соціального супроводу) та толерантне ставлення до расової приналежності, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, стану здоров'я, етнічного та соціального походження, сімейного та майнового стану, місця проживання, громадянства та мови отримувача соціальної послуги соціального супроводу.

3. Захист та безпека отримувача соціальної послуги соціального супроводу: суб'єкт, що надає соціальну послугу соціального супроводу, проводить свою діяльність із повагою до гідності отримувача соціальної послуги та з недопущенням негуманних і дискримінаційних дій, застосування фізичного, психічного чи іншого насильства щодо нього; отримувачу соціальної послуги соціального супроводу надається інформація про порядок оскарження дій або бездіяльності фахівця, який надавав соціальну послугу.

4. Конфіденційність інформації: суб'єкт, що надає соціальну послугу соціального супроводу, вживає заходів щодо захисту персональних даних, конфіденційної інформації щодо отримувача соціальної послуги соціального супроводу та/або його законного представника відповідно до вимог Законів України "Про інформацію", "Про захист персональних даних" [6].

Соціальний супровід дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вважається доцільним здійснювати поетапно.

Перший етап – підготовчий:

- визначення характеристики соціальної ситуації, стану здоров'я та психофізіологічних особливостей дитини, а також первинне визначення потенційно можливих рішень проблеми;
- зібрання соціальним педагогом необхідної інформації, матеріалів про шляхи і засоби вирішення проблеми, можливість адаптації даної інформації;
- складання індивідуально орієнтованого плану дій щодо вирішення проблем дитини-сироти та її соціального супроводу.

Другий етап – етап реалізації:



- забезпечення ефективного виконання плану вирішення проблеми вихованця, а саме: виведення дитини зі стану кризи, гарантія її повної соціальної захищеності;

- психолого-педагогічне консультування, що включає: 1) емоційно-вольову допомогу (підвищення впевненості дитини у собі, у своїх силах, власної впевненості у можливість подолання труднощів); 2) інформаційну допомогу (забезпечення дитини інформацією щодо вирішення проблемної ситуації – надання відповідних знань із самозахисту, власних прав тощо); 3) інтелектуальної допомоги (усвідомлення дитиною власної проблемної ситуації, у тому ж числі й у самовизначенні дитини відносно варіантів подальшого життя (місця та способу життя), отримання освіти тощо).

Третій етап – етап рефлексії: осмислення результатів соціального супроводу.

Планування соціального супроводу має здійснюватися соціальним працівником спільно з клієнтом, членами сім'ї, іноді зі спеціалістами організацій, які надають соціальні послуги. Можливі такі ситуації, коли провести спільне планування неможливо, але потрібно намагатися це зробити. Дотримання вимог щодо спільного планування забезпечує адекватність, координованість і взаємозв'язок реалізації запланованої діяльності. Результатом спільного планування діяльності є оформлення плану соціального супроводу, що описує скоординовані дії і містить відповідальність сторін за виконання окремих положень. План роботи є документом, який регламентує спільну діяльність соціального працівника і клієнта/членів родини щодо досягнення спільної мети. План соціального супроводу затверджується директором центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та зберігається в особовій справі клієнта. Таким чином, саме планування соціальної роботи в рамках соціального супроводу є основою для реалізації наступного етапу – безпосереднього надання послуг. Від його ефективності залежить результативність всього процесу супроводження[3].

Таким чином, проблема соціального супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування є актуальною.

Найбільш ефективні форми соціального супроводу: соціальна опіка; психолого-педагогічна допомога; патронаж.

Найбільш ефективні принципи, що використовуються у соціальному супроводі: доступність соціальної послуги соціального супроводу; незалежність отримувача соціальної послуги соціального супроводу; захист та безпека отримувача соціальної послуги соціального супроводу; конфіденційність інформації.

Розглянута проблема потребує подальшого вивчення на рівні теорії та практики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» №2558-III від 21.06.2001. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
2. Зверсва І.Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: методичний посібник. – К.: Держсоцслужба, 2006 – 104 с.
3. Капська А.Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. / А.Й. Капська, І.В. Пеша. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
4. Комарова Н.М. Соціальний супровід як форма соціальної допомоги сім'ям, які взяли на виховання дитину-сироту / Н.М. Комарова, І.В. Пеша // Український соціум. – К.: Харківський національний університет внутрішніх справ, 2006. – № 2. – С. 49–58.
5. Манохіна І.В. Соціальний супровід як форма соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2014. – 164 с. – С. 84-8
6. Наказ Мінсоцполітики України від 11.08.2017 № 1307 "Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування".

#### Віолетта СКОМОРОХА

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.

Соціально-економічні перетворення, інтеграція України в світову систему вищої освіти, поява нових цінностей, розуміння значущості освіти виявили необхідність у появі фахівця нового типу, який здатний швидко орієнтуватися в навколишній дійсності. Зміни в соціумі перевершують динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Система освіти в цій ситуації покликана допомогти особистості сформувати в собі якості, необхідні для становлення конкурентоспроможної, активної особистості, здатної адаптуватися до соціальних умов сучасної дійсності в максимально короткі терміни. Тому, соціальна адаптація як процес і соціальна адаптованість як властивість особистості стають для фахівця визначальними в процесі його підготовки та професійної діяльності.

У вітчизняній науці розробкою проблеми соціально-професійної адаптації займалися А. Налчаджян, Е. Зеєр, А. Реан, Б. Вульф, С. Редліх, С. Вершловський, В. Слободчиков, Л. Мітіна, А. Маркова, А. Семез, А. Фролов, А. Мороз та ін. Проблему адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів розглядали В. Брудний, Г. Воронка, Л. Єгоров, Л. Кондратьєва, В. Лісовський, Є. Павлютенков, А. Терещенко. Аналіз цих робіт показав, що їх автори основну увагу приділяють навчальній адаптації. Роботи Д. Фельдштейна, І. Георгієвої присвячені соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, групі, суспільстві; залученню індивіда до системи громадських зв'язків, суспільно-трудової діяльності. О. Безпалько, С. Ізбаш, В. Полторак, С. Чистякова, Т. Каткова, О. Вербицький, О. Дикарева, М. Мирська, О. Якуба, В. Сержантов займалися дослідженням проблеми соціально-психологічної адаптації.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних аспектів соціальної адаптації студентів.





Аналіз літературних джерел свідчить про різноманіття поглядів у визначенні поняття «соціальна адаптація». На нашу думку, ключовим у визначенні змісту поняття «соціальна адаптація» є процес активного освоєння особистістю соціального середовища, в якому особистість виступає як у якості об'єкта, так і в якості суб'єкта адаптації, а соціальне середовище є одночасно і адаптуючою і адаптивною стороною.

В Соціологічному енциклопедичному словнику соціальна адаптація розглядається як процес активного пристосування індивіда чи групи до певних матеріальних умов, норм і цінностей соціального середовища [8].

У психологічному словнику за ред. В.П. Зінченко, соціальна адаптація розглядається наступним чином: з одного боку, як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, з іншого – як результат цього процесу [6].

Згідно Д.В. Ольшанському, соціальна адаптація це вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем, у процесі якої узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливіший компонент адаптації – узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища, що включає також тенденції розвитку середовища і суб'єкта [5].

Соціальна адаптація як процес спрямована передусім на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, яка виникає у відповідь на зміни в цій взаємодії і яка полягає в оцінці ситуації і корекції як поведінки людини, так і стану навколишнього соціального середовища. Тобто соціальна адаптація постає вже як двосдиний процес, в якому людина не тільки піддається впливу середовища, а й сама впливає на нього.

Розвиваючи в цьому контексті ідею активності особистості в межах соціальної адаптації, відзначимо, що вона проявляється в багатьох випадках. По-перше, тільки людина створює певні інститути, норми, які значно полегшують процес її адаптації в даному соціумі; по-друге, тільки людина здатна готувати себе свідомо до процесу адаптації (процес прийняття або неприйняття встановлених соціальних норм залежить від неї самої); по-третє, саме людина є суб'єктом адаптації, яка особливо активізується в режимі вхідного бар'єра (при входженні в нову соціальну обстановку, коли відбувається зміна системи відносин людини) та в процесі стабілізації своїх відносин, збереженні свого статус-кво. Отже, людина більшою мірою, ніж середовище тяжіє до внутрішнього розвитку, а це і є постійним джерелом адаптації.

Подальший аналіз змісту адаптації засвідчує, що деякі дослідники пов'язують цей процес з можливістю реалізації потреб. Скажімо, М.Шабанова під соціальною адаптацією розуміє «взаємодію індивіда із кардинально видозміненим соціальним середовищем, в ході якого увідповіднюються вимоги і очікування обох сторін» [9, с. 82-83]. Інші вчені вважають, що «адаптація – це стан взаємовідносин особистості і соціального середовища, який характеризується наявністю об'єктивних і суб'єктивних обставин, що дають можливість особистості без особливих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно здійснювати професійну діяльність, задовольняти свої соціогенні потреби» [7, с. 85].

У цьому контексті адаптація постає як цілісний, динамічний, безперервний, відносно стійкий процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних потреб особистості і наявним рівнем задоволення цих потреб в соціумі. Як підкреслюють П. Бергер і Т. Лукман, «починаючи з певного періоду особистісного розвитку, людина розуміє, що її життєві проекти не тільки відрізняються, а можуть бути і прямо протилежними проектам інших. Світ повсякденного життя декларує себе, і тому потрібно створювати для себе дещо, що замінює соціальні норми, і керуватися цим у своїй подальшій діяльності» [1, с. 44]. Таким чином, виникає ситуація нееквівалентності світу, об'єктивно існуючого, і світу, створеного самою людиною. Соціальна адаптація в даному випадку узгоджує і збалансовує ці сутності, являє собою селекцію різних моделей поведінки, яка оптимізує відповідність між потребами людини і їх задоволенням. Система суспільних відносин встановлює для неї межі пошуку інформації і регламентує її поведінку.

Для подальшого розкриття змістовно-ціннісних властивостей соціальної адаптації принциповим є питання про співвідношення соціальної адаптації і соціалізації.

Соціалізація сприяє особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, що, в свою чергу, дає можливість (за умови оптимальної адаптації) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення. Адаптація є більш широким поняттям щодо соціалізації, оскільки безпосередньо пов'язана із сутністю і субстанцією життя. В обох випадках процеси соціальної адаптації і соціалізації стосуються, по-перше, взаємодії людини і соціального середовища і, по-друге, характеру протікання цих процесів. В цьому полягає їх схожість. Але існує і відмінність. Якщо соціалізація є процесом інтерналізації групових норм, цінностей, типових форм поведінки, що мають місце в процесі індивідуального психічного розвитку індивіда, то адаптованість особистості в соціумі – це такий її стан, який дає можливість без тривалих конфліктів, з можливою повнотою проявити свої творчі, конструктивні можливості, пережити стан самоствердження і власної значущості.

Безумовно, соціалізація і соціальна адаптація взаємопов'язані, взаємодоповняльні процеси. Але процес соціалізації не зводиться до очевидної взаємодії індивідів. Він містить у собі всю сукупність суспільних відносин, включаючи усвідомлені і напівсвідомі, безпосередні і опосередковані. Не можна також розглядати соціалізацію лише як просту регламентацію, яка адресована індивіду у вигляді готової соціальної форми. Соціалізація як процес творчо інтерпретованого засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, дає йому можливість функціонувати як повноправному члену суспільства. Тому закономірно, що в процесі соціалізації особистості формуються механізми адаптації: з одного боку, соціум впливає на особистість, яка вибірково сприймає і опрацьовує цей вплив відповідно до своєї внутрішньої природи, і з



іншого, – особистість активно впливає на соціум. Іншими словами, соціальна адаптація постає як спосіб, інструмент соціалізації особистості і становлення індивідуальності.

Аналіз змісту соціальної адаптації буде неповним без розгляду факторів, що визначають розвиток, терміни, темпи, результати адаптації, впливають на значення її показників. Як правило всю сукупність цих факторів С.Ф. Зражевський поділяє на дві групи – зовнішні і внутрішні [3].

В першу групу входять елементи навколишнього середовища та соціуму, а в другу – індивідуальні характеристики особистості. Звідси визначають особистісні (внутрішні) фактори: соціально-демографічні характеристики (стать, вік, статусний набір), ціннісні орієнтації і психологічні властивості особистості. Зовнішні фактори представлені комплексом ознак, пов'язаних із видом професійної діяльності індивіда, його світобаченням.

Для більш глибокого вивчення факторів соціальної адаптації необхідною умовою є вияв взаємозв'язку адаптації з окремими параметрами індивідуальності, оскільки одні і ті самі обставини діють на людину по-різному. Скажімо, особистість як суб'єкт діяльності може правильно оцінювати об'єктивне значення соціальної ситуації, але на її поведінку можуть впливати суто внутрішні орієнтири – свобода вибору, індивідуалізація, конформізм тощо.

Другою важливою умовою, що впливає на процес адаптації, є суспільний досвід майбутнього фахівця. Історія свідчить, що в результаті соціальних потрясінь – революцій, війн, кризових ситуацій – формується не стільки новий тип людини, скільки людина, що пристосувалася до нових умов, яка готова сприйняти їх як безальтернативну реальність. Але навіть усталена соціальна адаптація не означає повної асиміляції людини з системою суспільних вимог. В реальному повсякденному житті іноді обставини, які не пов'язані безпосередньо із конструктивними діями адаптанта, дають йому змогу досягати певних успіхів.

Актуалізація цілого комплексу факторів соціальної адаптації пов'язана із актуалізацією індивідуальних потреб. У якості комплексних факторів С.Ф. Зражевський виділяє:

- *економічний (матеріальний) комплекс*, який пов'язаний із здобуванням матеріальних засобів до існування;

- *комплекс самозбереження* містить фактори безпеки життя;

- *регулятивний комплекс* – це сукупність факторів, що відображають фізіологічні аспекти функціонування організму і його психічний стан;

- *відтворювальний комплекс* включає фактори, які відображають реалізацію потреб людини з метою створення і функціонування сім'ї, продовження роду;

- *комунікативний комплекс* – включає фактори, які пов'язані із реалізацією потреб людини в спілкуванні;

- *когнітивний комплекс* – містить фактори, які відображають реалізацію когнітивних потреб (освіта, кваліфікація, інтелект);

- *комплекс самореалізації* визначається категоріями «творіння», «досягнення», «влада», «авторитет», «престиж» [3].

Соціальна адаптація розглядає рівень свідомості і моделі поведінки. У контексті соціальної адаптації відбувається не стільки розмежування бажаності чи небажаності, визнання чи невизнання, терпимості чи нетерпимості нових соціальних умов, скільки оцінка особистісних здібностей, динаміки очікувань і можливостей їх задоволення. На поведінковому рівні соціальна адаптація індивідуума проявляє себе як регуляція поведінки апріорі накресленої мети і самостійним прийняттям рішення. Вибрана стратегія поведінки відображає конфлікт опору і вибір індивідом оптимального варіанту.

Враховуючи те, що процес соціальної адаптації студентства проходить на декількох рівнях: до нового колективу, до зміни режиму праці й відпочинку, до нової системи навчання, С. Ізбаш [4] окреслює основні шляхи соціальної адаптації студентів, зокрема, педагогічного університету:

1. Організація виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі. Важлива роль у вихованні студентської молоді належить куратору академічної групи. Наставник покликаний забезпечити поступову адаптацію кожного студента шляхом підбору відповідної системи заходів, зокрема, ознайомлення з історією педагогічного університету, його структурою та особливостями діяльності, традиціями, специфікою кафедр, змістом позааудиторної роботи, характером навчального процесу за кредитно-модульною системою, прийомами наукової організації праці студента, методами самостійної роботи; ведення щомісячної атестації, що дозволяє контролювати самостійну роботу й допомагати першокурсникам; створення студентського самоврядування у студентській групі та надання йому допомоги в організації культурно-масової роботи; своєчасне інформування батьків про життя й діяльність студентів, їх навчальні успіхи чи негаразди.

2. Запровадження системи соціально-психологічної підтримки студентів у процесі професійної підготовки засобами соціального консультування, тобто розвиток психологічної служби у вищому освітньому закладі. Система психологічної підтримки має вирішувати такі завдання, як: оптимізація засобів включення особистості у навчальну діяльність з урахуванням її психологічного потенціалу; забезпечення умов виявлення активності, спрямованої на формування своєї особистості; забезпечення умов для повної самореалізації власних можливостей; робота щодо комплектування академічних груп з урахуванням психологічних особливостей студентів та їх психологічною сумісністю; зниження ступеня невизначеності ситуації; формування психологічної основи професійної і соціальної мобільності; підготовка молодих людей до реалізації професійного потенціалу в умовах ринку праці; формування нового ставлення до ситуації



праці. Відповідно до реалізації цієї мети можуть бути використані різні психокорекційні і релаксаційні заходи, консультації, тренінги.

3. Індивідуалізація професійного навчання. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє формуванню у студента індивідуального стилю навчальної діяльності. Допомогти студентові сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності – означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби адаптації до навчальних ситуацій. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але індивідуально неповторним засобом. При цьому індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію і добір найбільш талановитих студентів і надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формуєче середовище, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

4. Формування студентського колективу шляхом роз'яснення значущості навчання, його мети і завдань, стимулювання активу до згуртування колективу; розвиток свідомості, творчості, дружби, розуміння взаємостосунків; забезпечення дружньої спільної діяльності; проявлення турботи про студентів з боку викладачів; урахування їх запитів.

5. Встановлення суб'єкт-суб'єктних комунікативних зв'язків студентів із професорсько-викладацьким складом, які мають на меті: розвиток творчого потенціалу студентів; вироблення індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між викладачем і студентами; удосконалення техніки спілкування. «Сучасному вищому навчальному закладу потрібний викладач з іншою типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб'єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється» [2, с. 39].

6. Залучення майбутніх фахівців до роботи органів студентського самоврядування з метою самоідентифікації, самореалізації особистості, посилення впевненість у собі, для того, щоб «вписатися» в динамічний світ.

Таким чином, зміст соціальної адаптації може бути зведений до того, що це цілісний, динамічний, безперервний, відносно сталий процес взаємодії особистості і соціального середовища, який формує здатності свідомо орієнтуватися в мінливих та екстремальних ситуаціях, виробляти адекватні соціальним реаліям моделі поведінки, раціонально використовувати індивідуальний та суспільний потенціал та досвід для узгодження оцінок і можливостей і найбільш повної реалізації своїх потреб і уподобань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 348 с.
3. Зражевський С.Ф. Соціальна адаптація: змістовно-ціннісна характеристика та функціональне призначення // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 39.
4. Ізбаш С.С. Шляхи соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету в умовах загальноєвропейського освітнього простору // 36. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №5. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – С. 183–189.
5. Ольшанский Д. В. Адаптация социальная // Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С.Аверинцев и др. – М., 1989.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика-пресс, 1996.
7. Сметанин Е.Н. Адаптация населения к современной экономической ситуации // Социс. – 1995. – № 4.
8. Социологический энциклопедический словарь / Ред.-координатор Г.В. Осипов. – М., 1998.
9. Шабанова М.А. Социальная адаптация в контексте свободы // Социс. – 1995. – № 9., – С.82-83.

#### Крістіна УЦА

### СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ ВИКОНУВАТИ САМОПЕРЕВІРКУ ТА НАЙПРОСТІШЕ РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТУ

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

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

Одним з компонентів традиційної системи освіти, спрямованої переважно на запам'ятовування програмового матеріалу і його відтворення, є конкретно-практичні знання, викладені у вигляді готових зразків. Сьогодні в молодших класах потрібно змінювати пріоритети цілей навчання: на першу позицію потрібно ставити його розвивальну функцію, культ самостійності і нестандартності думок.

Згідно з національною програмою «Освіта» передбачено використання світового досвіду для створення системи освіти, яка б відповідала стандартам ХХІ ст. До таких наукових напрацювань належить програма розвитку творчої особистості, що є прообразом принципово нової системи освіти, оскільки його основна мета – розвиток здібностей школяра порівняно з «навчанням», де відбувається механічне засвоєння знань. Якщо учень залишається звичайним виконавцем і йому не вдається відчутти задоволення від творчості, то сформувати стійкі пізнавальні інтереси не можливо [8].

Реформування освіти вимагає від педагогічної науки впровадження практики вивчення й застосування нових методів навчання і виховання дітей. Зокрема формується нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість до нового, нестандартного. Найважливішою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі передбачає значущість освіти для індивіда і суспільства; організацію та активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; активізація освітнього процесу до записів і потреб особистості; організацію навчання на особистість,



забезпечення можливостей її саморозкриття. Ці тенденції засвідчують, що прерогативою для людини є її розвиток.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю, і структурою критичного мислення, творчою ініціативою, високими адаптаційними потенціалами, з такими якостями, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами. Обрані риси повинні забезпечити кругообіг якості освіти: якість особистості людини (те, що закладає педагог у самовиховання й виховання дитини); якість життя; якість культури (культура здобування знань); якість виробництва; якість культури екологічного середовища залежить від культури застосування знань [1].

У наукових дослідженнях інноваційність розглядають не тільки як зорієнтованість на сприйняття, вироблення і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яке передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

3) відкритість свого «Я», свого внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

Принцип інноваційності забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Розвиток кожного навчально-виховного закладу, тобто перехід його в новий якісний стан, повинен здійснюватися як через освоєння нововведень через інноваційний процес, який є складним за своєю структурою феноменом. У структурі інноваційних процесів виокремлюють такі два рівні: 1) предметно-технологічний мікрорівень, що поділяє нововведення на частини (стадії, етапи, цикли), аналізуючи його змістовий аспект; 2) макрорівень, на якому розглядають взаємодію окремих нововведень, визначають особливості їх поєднання, трансформації.

Педагогічна інноваційність, як і в загальній теорії інноватики, передбачає схему «Життєвий цикл нововведень», що поділяє інноваційний процес на етапи й охоплює: 1) етап зародження нової ідеї, виникнення нової концепції, нововведення (старт); умовно його можна назвати етапом відкриття, який є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень або життєвого «осаяння»; 2) етап винаходу, на якому відбувається створення нововведень, тобто втілення нової ідеї у певний об'єкт, матеріальний чи духовний проект зразок; 3) етап реалізації нововведень, суть якого полягає у практичному застосуванні, корегуванні, доопрацюванні нового засобу, завершується етапом отримання стійкого ефекту від нововведень після чого воно існує автономно; 4) передумовою наступної стадії інноваційного процесу є відкритість, сприйнятливість педагогічного спів товариства і до нововведення, саме тоді починається фаза його використання: етап розповсюдження нововведень (зрілість), суть якого полягає у широкому впровадженні, дифузії (проникненні) у нові галузі (освітні заклади); 5) етап насичення в конкретні галузі, на якому нововведення освоює багато людей в усіх сферах педагогічного й управлінського процесів, саме тоді воно втрачає свою новизну – цей стан може завершитися появою альтернативного нововведення або поглинанням його ефективнішою системою; 6) етап спаду (криза, фініш), особливістю якого є вичерпаність можливостей застосування нововведень в нових умовах, галузях; 7) іррадіація – сяяти, випромінювати нововведення, яка притаманна не кожному нововведенню; 8) етап зародження педагогічної інновації на якому інновація виникає як щось зовнішнє, що не торкається роботи суб'єкта.

Складним за своєю структурою є мисленнєвий процес оцінювання значення і прийняття рішення з приводу інноваційної інформації, що зумовлює сприйняття нововведень, яка теж охоплює 5 (п'ять) етапів: ознайомлення людини з інновацією: людина вперше чує (дізнається) про інновацію, але ще не готова до сприйняття додаткової інформації; поява інтересу: людина виявляє зацікавленість інновацією і починає шукати додаткову інформацію про неї; оцінювання: людина подумки оцінює нововведення у контексті своєї ситуації, а потім вирішує, чи варто його апробувати, шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про нововведення, найчастіше у колег і знайомих; апробація: апробують інновацію у відносно невеликих масштабах, намагаючись з'ясувати, наскільки доцільне її застосування в конкретній ситуації (результати цього етапу є найважливішими, оскільки вони можуть дати широкий простір для впровадження нововведення або переконати в його неможливості чи недоцільності); остаточне прийняття: приймається рішення щодо сприйняття інновації, при цьому висновок здебільшого відповідає одному з таких варіантів рішення: сприйняття і використання від інновації; цілковита відмова від інновації; сприйняття з подальшою відмовою від інновації; відмова від нововведення з подальшим сприйняттям [7].

На наш погляд, інноваційність не може бути самоціллю в педагогічній практиці, оскільки її мета полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття. Саме в цій площині постає проблема ефективності інноваційних педагогічних процесів. Нерідко інноваційні дії можуть бути результативними, але малоефективними.

Загалом будь-який інноваційний процес з погляду його ефективності значною мірою ризикований. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження і використання інноваційної педагогічної (діяльності) технології. Одні з цих чинників універсальні і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші – поширені в педагогічному середовищі. Якість реалізації інноваційного процесу зумовлюється його цілями, методами і засобами,





організованістю, знаннями, здібностями, зацікавленістю виконавців у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними.

Уважаємо, що особливо важливим є формування мети впровадження, тому що тільки конкретність, прозорість, чіткість окреслених у ній параметрів дає змогу на основі їх порівняння зі здобутими результатами прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або зупинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї.

Ефективність навчання у сучасній школі залежить від уміння вчителя обирати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного уроку, застосовувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості (учня):

- когнітивні (пізнавальні) – уміти відчувати навколишній світ, ставити питання, обґрунтовувати своє розуміння питання, вступати в змістовний діалог чи дискусію, робити висновки;
- креативні (творчі) виявляти гнучкість розуму, фантазію, натхнення, мати свою точку зору, виявляти ініціативу, нестандартність, неординарність;
- оргдіяльнісні – уміння ставити мету й забезпечувати її досягнення, програмування дій, самоаналіз і самооцінка;
- комунікативні – здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами, з довкіллям.

Інтегрований підхід до навчального процесу може бути організований різними методами. Результатом, у будь-якому випадку, має бути єдиний цілісний курс, який зводиться не лише до суми властивостей об'єднаних курсів, а має вищу ефективність функціонування і витримує усі вимоги до сучасного процесу освіти. Тому важливим на цьому етапі розробки науково-методичної проблеми є пошук такої інноваційної моделі, використання якої у навчально-виховному, методичному процесах, підвищить ефективність результатів вивчення [3].

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних методів у навчальній та виховній діяльності вчителя. Інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. Інтерактивні технології (ІТ) можна представити як різновид активних методів навчання. ІТ грають важливу роль у сучасній освіті. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом спілкування та співпраці. Вона стимулює роботу в команді. Ідеї, вироблені групою, допомагають учасникам бути корисним одне одному. Висловлювання думок допомагає їм відчутти особисті можливості та зміцнити їх.

Учитель об'єднує учнів в малі групи, розподіляє завдання між групами. Вони мають за короткий час (3–10 хв.) виконати це завдання та представити результати своєї групи. Більшість завдань слід опрацювати саме в малих групах або парах, тому що учням краще висловитися в невеличкій групі. Робота в малих групах дає змогу заощадити час уроку, бо зникає потреба вислуховувати кожну людину у великій групі.

Для самостійних вправ використовується дидактичний матеріал з диференційованими завданнями: різноманітні довідки, перфокарти, опорні таблиці, алгоритми, пам'ятки, картки для самоперевірки та інші. Треба тільки пам'ятати, що застосування їх має бути посильним, творчим. Іноді пропонується завдання на вибір. На дошці записуються всі вправи, а учні на свій розсуд виконують те, що їм під силу. Безперечно, добір відповідного пізнавального завдання – нелегка справа.

Диференційована робота проводиться не тільки на уроці, а й в домашньому завданні. Вправи добираються так, щоб вони сприяли зміцненню зв'язку з практикою, всебічному розвитку, творчій активності та самостійності. Правильна організована робота, увага до кожної дитини сприятиме тому, що розумові сили її розвиватимуться безупинно, а сама вона відчує себе сильною, здібною, цікавою для вчителя і однокласників. Забезпечити умови, щоб учень був суб'єктом навчальної діяльності (бачить своє завдання, розв'язує його, радіє), зобов'язаний кожний педагог. Передумови для цього на уроці такі:

- не можна всіх навчити однаково, треба створити належні умови, щоб кожний учень зробив стільки кроків, скільки може (сам, або з допомогою);
- від пошуку помилок перейти до їх профілактики (підвести учня до успіху);
- створити комфортні умови для кожної дитини (вчитися охоче, без страху) [4].

Істотним недоліком традиційного навчання української мови в початкових класах було те, що засвоєні молодшими школярами відомості з різних галузей мовознавства мали розрізнений характер і не спиралися достатньою мірою на текст, на елементарні відомості з лінгвістики тексту. Це помітно знижувало можливості реалізувати першорядне завдання початкового завдання рідної мови – формування у молодших школярів мовленнєвих навичок, умінь будувати зв'язні висловлювання, в яких би вони реально застосовували набуті знання і вміння з різних галузей науки про мову.

Останнім часом у лінгвістиці активно розробляється теорія тексту, яка дає можливість методистам використовувати її для розробки методики навчання школярів усних і письмових висловлювань, для вироблення в них спеціальних комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту. Це вміння визначати найважливіші текстові характеристики і враховувати їх у процесі побудови власних висловлювань. На сьогодні не тільки сучасні теоретичні дослідження, а й досить широка практика довели доцільність і можливість ознайомлення молодших школярів з поняттям текст та деякими його ознаками вже з 1 класу. [2; 109–110].

Зокрема роботу над текстом здійснюють за його структурою, змістом викладу та мовним оформленням. Учитель, зокрема, має можливість довести учням необхідність добору виразних лексичних засобів – різноманітних означень до назв предметів, обставин, за яких відбувається чи відбувалася дія, які уточнюють, конкретизують висловлене. Для усунення повторів учні мають навчитися відшукувати для



певного контексту лексичні синоніми. Слід домагатися, щоб вони самостійно виправляли допущені граматичні помилки, які стосуються зв'язків між членами речення, порядку слів, засобів зв'язку між окремими реченнями в тексті, логічності викладу. Корисно організовувати вправлення учнів як на основі доцільно дібраних навчальних текстів, так і побудованих самими учнями [2; 111].

У початковій школі роботі з текстом відведено важливу роль. Учитель, організовуючи роботу з джерелами інформації на різних уроках, навчає школярів розуміти її, порівнювати, аналізувати, систематизувати, класифікувати, оцінювати, використовувати за потребою у певних ситуаціях. Отже, закладаються основи інформаційної культури особистості.

Уміти працювати з інформацією означає:

- сприймати певний обсяг інформації (слухати, читати);

- розуміти її (усвідомлювати основні ключові поняття);

- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (використовувати певні знання й досвід для пояснення процесів, явищ, фактів);

- порівнювати невідоме з відомим (застосовувати засвоєну інформацію для визначення, на що схожий і від чого відрізняється досліджуваний об'єкт);

- оцінювати засвоєну інформацію (висловлювати особистісне ставлення до предмета, об'єкта, явища, процесу);

- ефективно й успішно формувати власний інформаційний продукт.

У стратегії мовної освіти в Україні особлива роль відводиться формуванню мовленнєвої компетентності школярів, однією із складових якої є вміння корегувати висловлювання. Іншими словами, кожна освічена людина має володіти навичками авторського редагування. У зв'язку з цим Г. Дідук зазначає: «учні інтуїтивно у своїй мовній практиці користуються редагуванням під час виконання творчих робіт, отже, ці вміння необхідно вдосконалювати». На жаль, робота над удосконаленням власного чи чужого мовлення на заняттях з мови потребує більшої уваги, порівняно з тим, скільки їй приділяють сьогодні вчителі-словесники. Ця думка пронизує праці з розвитку мовлення О. Довгої, В. Коваленка, В. Мельничайка, Г. Шелехової, А. Ярмолюк [10; 10].

У початковій школі редагування – це один із видів роботи учнів над текстом з метою його вдосконалення. Важливо, щоб ця робота була внутрішньо мотивованою, відтак школярі мають усвідомити значення її для розвитку мовленнєвої компетентності. Зазвичай у школі редагування проводиться як саморедагування – самостійна перевірка і виправлення власного тексту (твору чи переказу), написаного на чернетці, зокрема виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок, лексичних повторів, синонімічна заміна слів, удосконалення структури речень, будови тексту тощо. Йдеться про редагувально-рефлексивний механізм реалізації мовленнєвої компетенції, що передбачає поточне (у процесі складання тексту на інвективному (задум, розробка змісту), диспозитивному (композиція), елокативному (мовне оформлення) і підсумкове редагування (після складання тексту). При цьому суттєву роль для продукування учнями ефективного мовлення відіграє вироблення вміння працювати з чернеткою [5; 14].

Досвідчені вчителі організують не тільки саморедагування, а й взаємне редагування творів, переказів. Для цього учні обмінюються самостійно складеними текстами. Використання технології кооперованого навчання (робота в парах, групах) у такий спосіб не лише підвищує рівень мовленнєвого розвитку, а й виробляє навички співпрацювати. Одним із шляхів створення й підтримки позитивної мотивації навчання, спрямованого на розвиток навичок удосконалення написаного, є урізноманітнення форми занять, зокрема проведення не лише традиційних уроків, а й уроків-тренінгів з використанням комп'ютерних тренажерів (спеціальних програм), уроків-практикумів з використанням «комп'ютерного редактора», що забезпечує автоматичний контроль за орфографічною правильністю тексту, уроків розвитку мовлення з елементами дискусії, рольової гри, під час якої, виконуючи комунікативно-ситуативні завдання, учні виступають у соціальній ролі редактора, коректора регіональної чи шкільної газети.

Під час поточного контролю під час вивчення нового матеріалу відбуваються виконання учнями різних видів перевірних завдань, участь у фронтальній бесіді, відповіді на запитання підручника. Це дозволяє вчителю оперативно скласти достатнє уявлення про актуальний рівень засвоєння матеріалу, спрогнозувати подальшу роботу, стимулювати розумові й вольові зусилля учнів на вдосконалення своєї праці. У контексті досягнення учнями належного рівня розуміння прочитаного, необхідно застосовувати різні види навчально-перевірних завдань упродовж всього уроку, адже процес контролю сприяє також закріпленню й поглибленню виучуваного [9; 348].

Учні, які навчаються за програмами чотирирічної початкової школи, мають оволодіти на доступному для них рівні за допомогою відповідного дидактичного (текстового) матеріалу такими одинадцятьма практичними вміннями: відрізнити текст від окремих (навіть об'єднаних спільною темою) речень; визначити тему висловлювання; оцінювати наявний у тексті заголовок з погляду його співвідносності з темою текст або головною думкою; вибирати з-поміж запропонованих заголовків ті, що найбільше відповідають даному тексту; знаходити в тексті ключові слова, речення, на яких тримається головна думка; виявляти окремі засоби між фразових зв'язків і користуватися ними у власних висловлюваннях; визначити і створювати структурні одиниці тексту (зачин, основну частину, кінцівку); розрізнити основні типи текстів розповіді, описи та міркування, виявляти найважливіші лексичні ознаки кожного з названих типів.

Окрім сформованих знань і вмінь, пов'язаних з аналізом текстів-зразків, важливо докласти всіх зусиль, щоб виробити в учнів потребу і вміння дотримуватись текстологічних вимог при побудові власних висловлювань: забезпечувати тематичну єдність і зв'язність викладу думки; розкривати запропоновану



тему; виражати в тексті його головну думку; добирати, якщо ставиться таке завдання, відповідний заголовок, який би відображав тему або головну думку висловлювання; правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку; забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів і, нарешті, додержувати найтипівіших особливостей, характерних для різних типів тексту, – розповідей, описів і міркувань, створюваних у заданому стилі – науково-популярному (науково-пізнавальному) чи художньому [6; 168].

Організація контролю і самоконтролю навчальної діяльності сприяє не тільки вихованню в дітей здатності самостійно мислити, здобувати знання, формування у школярів важливих якостей особистості, а й підвищення ефективності і результативності самостійної роботи. Крім сформованих знань і вмінь, пов'язаних з аналізом текстів-зразків, важливо докласти всіх зусиль, щоб виробити в учнів потребу і вміння дотримуватись текстологічних вимог при побудові власних висловлювань: забезпечувати тематичну єдність і зв'язність викладу думки; розкривати запропоновану тему; виражати в тексті його головну думку; добирати, якщо ставиться таке завдання, відповідний заголовок, який би відображав тему або головну думку висловлювання; правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку; забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів і, нарешті, додержувати найтипівіших особливостей, характерних для різних типів тексту, – розповідей, описів і міркувань, створюваних у заданому стилі – науково-популярному (науково-пізнавальному) чи художньому.

Проведене дослідження теоретичних джерел та практичних рекомендацій щодо обраної теми дає змогу стверджувати, що доступність, своєчасність, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів, це є передумовою злагодженої роботи колективу. Ідеалом сучасного навчання є особистість не з енциклопедичною розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, не із швидкою пам'яттю, а з реакцією на все нове, з повноцінним, розвинутими потребами дальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заболотний О. Уроки української мови: традиції й інновації / О. Заболотний // Дивослово. – 2009. – №5. – С. 18–21.
2. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. Вашуленко // К.: Освіта. – 2006. – С. 109–112.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.
4. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2010. – № 10. – С. 15–19.
5. Кучерук О. Редагування тексту в шкільному курсі української мови / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 4. – С. 14–17.
6. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. – К.: Радянська школа, 1986. – 168 с.
7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
9. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2006. – С. 348.
10. Соняк Н. Формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. / Н. Соняк // Початкова школа. – 2007. – № 7. – С. 10–13.

**Аліна ЧЕБАНУ**

### **ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційного суспільства актуалізує проблему різностороннього впливу на соціалізацію особистості засобів масової інформації. Попри те, що вони створюють особистісно значущий зміст, простежуємо вагому частку тих, котрі поширюють деформовані цінності й пропагують асоціальні дії людини. Для підліткового віку характерним є пошук ціннісних пріоритетів і особистісних сенсів. Підлітки обирають мас-медіа як джерело інформації та засіб комунікації, що зумовлює ризики негативного впливу на їхню соціалізацію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти профілактики негативного впливу засобів масової інформації на соціалізацію підлітків вивчали українські та зарубіжні науковці, а саме: засади соціалізації особистості (Г. Андрєєва, А. Афіонов, І. Богданова, А. Босе, Ф. Гіддінгс, Н. Голованова, Е. Дюркгейм, М. Євтух, Л. Мардахаєв, М. Мосс, А. Мудрик, Ф. Мустаєва, М. Папуча, Т. Парсонс, С. Савченко, Г. Тард та ін.); соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі (О. Петрунько, С. Семчук, А. Тадаєва) та ін.

**Мета статті** полягає в вивченні профілактики негативного впливу засобів масової інформації на соціалізацію підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах складних соціально-економічних процесів, які відбуваються в суспільстві останні 15–20 років, значно зменшилась виховна функція сім'ї і школи. Спілкування з дитиною відійшло у батьків на другий план. Як результат, значно збільшився вплив засобів масової інформації на процес соціалізації і формування світогляду підрастаючого покоління. Використання електронних, цифрових та інтерактивних інформаційних засобів позитивно впливає на розвиток дітей: захоплює, навчає та соціалізує. Телевізор і комп'ютер виступають засобами не стільки отримання інформації, скільки задоволення від видовищ, спілкування. До того ж, користуватися ними значно дешевше, ніж передплачувати або купувати «пресові» видання, що значною мірою спричиняє різкий інформаційний



попит. З'являється безліч освітніх програм, відеоматеріалів, розвиваючих ігор і програм, що надають допомогу як в освіті, вихованні, так і в розширенні світогляду, відкриваючи абсолютно нові горизонти знання.

Проте їх вплив може бути і негативним, про що свідчать останні публікації вчених, про це вже говорять і вчителі, і батьки, і це стало метою нашого дослідження.

Особливо потужний вплив на молодь справляє телебачення. Телевізор стає для дитини чи підлітка основним джерелом інформації. Наприклад, фахівці підраховали, що дошкільнята дивляться телевізор у середньому по 4 години на день. За всі шкільні роки молоді люди проводять біля екрана 15 тисяч годин, а на уроках – близько 11 тисяч годин, тобто значно менше часу, ніж перед екранами телевізорів.

У Німеччині був проведений експеримент «Чотири тижні без телебачення». Дев'ять сімей виявили бажання брати у ньому участь, 5 сімей вибули з експерименту на ранньому етапі – вони знову стали дивитися телевізор. Один із татусів не встояв перед футболом, мама з донькою не змогли не подивитися улюблену розважальну передачу і т. д. Чотири сім'ї все ж витримали 4 тижні без телебачення. У них було більше часу один для одного, для розмов із дітьми, для читання, у сім'ях стало менше сварок і суперечок.

Учені встановили, що від ТБ, як і від алкоголю та куріння, можна стати залежним. Останнім часом мова йде не тільки про ТБ, але і про комп'ютери. За статистичними даними [1]:

1. Дві третини наших дітей дивляться ТБ щодня.
2. Час щоденного перегляду телепередач становить у середньому більш як 3 години.
3. Дивляться телепередачі поспіль, без жодного вибору і винятків, 50% дітей.
4. Одні й ті самі телепередачі від 5 до 40 разів поспіль дивляться 25% дітей.

5. При визначенні рейтингу використання вільного часу на перше місце поставили телевізор, виключивши при цьому заняття спортом, прогулянки на повітрі та спілкування із сім'єю, 38% дітей.

Нами було проведено дослідження з учнями 7-х класів загальноосвітньої школи №3 І-ІІІ ступенів м. Мала Виска Кіровоградської області. Дітям було запропоновано дати відповіді на запитання анкети:

1. Скільки часу на день ти дивишся ТБ?
2. Ти дивишся все підряд чи віддаєш перевагу окремій передачі?
3. Твої улюблені передачі.
4. Для чого ти дивишся ТБ?
5. Ти дивишся ТБ один чи з родиною?

Саме телевізор стає «другом» дитини, він розповідає або показує більше «повідомлень», ніж батьки, друзі або вчителі, і досить часто діти довіряють цим повідомленням не менше, а іноді навіть більше, ніж рідним і близьким.

Дорослий може критично оцінювати всю цю телепродукцію і відокремлювати віртуальну реальність від дійсності, а діти, через відсутність у них усвідомлення кордонів реальності, всі події, які відбуваються перед їхніми очима, сприймають як справжні. Вбивство і насильство не викликають у них почуття страху або огиди, тому що в результаті звикання до таких телевізійних передач побачене на екрані для дітей не тільки є реальним, але й природним. Дитина часто сприймає ці телевізійні схеми як план для наслідування в реальному житті, і в неї поступово формується кримінальний стиль мислення. Якщо тебе образили, ти повинен дати здачі і знищити кривдника, якщо ти розумієш, що не можеш досягти того, чого прагнеш досягти законними методами, то не страшно в чомусь переступити межу; якщо ти багатий і сильний, закон для тебе не писаний. Як результат – звикання до цих сцен, формування уявлень, що основний шлях вирішення більшості проблем – насильницький, і формування дуже дивних ідеалів або зразків.

6. Скільки часу на день ти проводиш перед комп'ютером?
7. Для чого ти використовуєш комп'ютер?

Аналіз отриманих результатів свідчить, що 50% дітей проводять біля телевізора/комп'ютера 2 години, 26% – близько 2-3 годин, 22% – близько 4 годин, решта – понад 4 години. Основний інформаційний контент – це мультфільми та різнопланові серіали. Близько 7% дітей переглядає всю доступну інформацію. Зауважимо, що лише 11% опитаних переглядають телепередачі у присутності батьків, тобто лише 11% учнів отримують відфільтровану інформацію. Понад те, лише 16% дітей використовують комп'ютер з навчальною метою, решта – спілкуються в соціальних мережах, грають в ігри, слухають музику.

Дані соціологічного дослідження кандидата психологічних наук О. Ю. Дроздова (Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України) показують, що 58% молоді прагне копіювати поведінку телегероїв, здебільшого з іноземних фільмів, а 37,3% молодих людей взагалі готові вчинити протиправні дії, копіюючи телегероїв.

З розвитком нових інформаційних і комунікаційних технологій, особливо інтернету, зросли переваги і ризики легкого доступу до них. Інтернет є неперевершеним засобом доступу до всіх видів інформації і до дистанційного спілкування. Однак немає гарантії того, що отримана інформація є коректною або що спілкування не здійснювалося зі шкідливими намірами.

Багато дослідників зазначають, що інтернет і комп'ютерні ігри викликають звикання або навіть залежність, і це звикання може виникнути досить швидко, навіть через півроку [2]. Діти стикаються з такими ризиками, як потрапляння у віртуальний світ, зменшення соціальних контактів, соціальна дезадаптація, що можуть призвести до депресії та самогубства. Інтернет-залежна дитина не може контролювати, яку кількість часу вона може провести перед монітором. У неї виникають сухість очей, порушення сну, зникає апетит. Психологи багато говорять про те, що зацікавленість різного роду «стрілялками», яскраві картини крові, розривання плоті вбитих може провокувати людину спробувати створити таку ситуацію не «понарошку», а в реальному житті. Так само, як ігри, в яких герой може стрибати





з високого будинку, перелітати прірви тощо, провокують дітей робити щось подібне, ризикуючи своїм здоров'ям і життям [5, с. 28].

Для профілактики негативного впливу засобів масової інформації у роботі соціального педагога є робота з батьками: проведення тренінгів, організація сімейного дозвілля, надання рекомендацій. Наведемо деякі з них:

- спілкування з дітьми не менш важлива функція у вихованні;
- слідкувати за дотриманням режиму роботи (не дозволяти працювати за комп'ютером вночі, дитина має робити регулярні перерви у роботі через певні проміжки часу);
- організувати для дитини чи підлітка робоче місце із урахуванням основних ергономічних вимог (відстань від очей до монітора має бути 45-60 см очі мають знаходитися на 15-20 см вище центру екрана, спина – спиратися на спинку крісла, пальці – знаходитися на рівні зап'ястків і т. д.);
- залучати дитину до активної діяльності і створювати для неї розвиваюче середовище;
- уникати впливу екранних технологій ЗМІ ще змалечку (до 2 років);
- здійснювати батьківський контроль за роботою дитини на комп'ютері.

Обговорити з сім'ями необхідність складання плану використання онлайн-ресурсів, який включає в себе регулярні зустрічі родини для обговорення онлайн-тем і перевірку параметрів конфіденційності та наявності неприйнятних повідомлень в інтернет-профілях. Потрібно акцентувати увагу на соціальній відповідальності та здоровому способі життя, а не каральних методах.

Безпосередньо робота соціального педагога з дітьми:

- визначити за допомогою опитування наскільки важливу роль у житті підлітків займає інтернет, телебачення та інші ЗМІ;
- проаналізувати причини появи комп'ютерної залежності;
- визначити комп'ютерну та Інтернет залежність шляхом проведення анкетування;
- навчити дитину критично ставитись до інформації, наданої ЗМІ (щоб стимулювати критичне мислення, необхідно: виділити час та дати можливість для застосування критичного мислення; дозволити дітям вільно міркувати; сприяти активному залученню підлітків до процесу навчання та пізнання нової інформації; створити сприятливу атмосферу; а головне цінувати критичні міркування дитини);
- охопити учнів інформацією про вплив комп'ютерних ігор на організм;
- показати позитивні й негативні фактори впливу ЗМІ;
- проведення виховних годин, бесід (старатись обговорювати з дітьми конкретні питання, з якими вони стикаються онлайн);
- звертати увагу дітей на творчу діяльність, що передбачає активну участь у громадських заходах, бажання допомогти, творити, зацікавленість реальним світом, а не віртуальним.
- підготовка пам'ятки, як навчитись правильно ставитись до комп'ютера: як до технічного пристрою, за допомогою якого можливо отримати знання і навички, а не як до засобу отримання емоцій.

**Висновки.** Підводячи підсумок, можна визначити негативний вплив сучасних ЗМІ на розвиток підлітків:

1. Сучасне телебачення змінює і деформує психіку дитини, впливаючи на її уяву, даючи нові настанови і моделі поведінки. З віртуального світу в дитячу свідомість вриваються помилкові і небезпечні цінності: «культура» сили, агресії, грубої і вульгарної поведінки, що призводить до гіперзбудливості дітей.

2. У західних мультфільмах відбувається фіксація на агресії. Багаторазове повторення сцен садизму, коли герой мультфільму заподіє комусь біль, викликає у дітей фіксацію на агресії і сприяє виробленню відповідних моделей поведінки.

3. Підлітки повторюють те, що бачать на екранах, і це є наслідком ідентифікації. Ідентифікуючи себе з істотою, яка має відхилення в поведінці і ніяк на екрані не карається, навіть не засуджується, діти наслідують її і засвоюють агресивні моделі поведінки. Альберт Бандура ще в 1970 р. зазначав, що одна телевізійна модель може стати предметом наслідування для мільйонів.

4. Вбиваючи в комп'ютерних іграх, діти відчують почуття задоволення, подумки переступають моральні норми. У віртуальній дійсності відсутній масштаб людських почуттів: вбиваючи і пригнічуючи, дитина не переживає звичайних людських емоцій – болю, співчуття, співпереживання. Навпаки, звичні почуття тут спотворені, замість них дитина отримує задоволення від удару, образи і власної всюдозволеності.

5. Агресія в мультфільмах супроводжується красивими, яскравими картинками. Герої красиво одягнуті, перебувають у гарному приміщенні або серед чудової природи. На фоні цього відбуваються бійка, інші агресивні моделі поведінки, це робиться для того, щоб мультфільм притягував. Якщо на основі вже наявних уявлень про красу вливати картинку садизму, то цим самим розвиваються вже сформовані уявлення. Таким чином формується естетичне сприйняття, нова культура людини. І ці мультфільми та фільми дітям вже хочеться дивитися, і вони вже ними сприймаються як норма. Підлітки до них тягнуться і не розуміють, чому дорослі з традиційними уявленнями про красу, про норму не хочуть цього показувати їм.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барішполець О. Чинники впливу засобів масової інформації на аудиторію / О. Барішполець // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 153-163.
2. Мишишин І. Медіаосвіта як засіб формування медіакультури сучасної молоді / І. Мишишин, Н. Троханяк // Вісник Львів. ун-ту. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 161-166. – Серія педагогічна.
3. Смоляна Я. В. Просвітницький тренінг як метод формування критичного ставлення підлітків до засобів масової інформації. Соціальна педагогіка: теорія і практика / Я. В. Смоляна // Луганськ, 2005. – № 2. – С. 12-17.
4. Шугайло Я. В. Робота соціального педагога з батьками щодо попередження негативного впливу ЗМІ на дітей та підлітків / Я. В. Шугайло // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 221-227.
5. Шугайло Я. В. Соціально-педагогічні умови зменшення негативних наслідків впливу ЗМІ на соціалізацію підлітків / Я. В. Шугайло // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2010. – № 1 (12). – С. 244-251.



Галина АРАБОВА

## ОПОВІДАННЯ О. ЗАБУЖКО «СЕСТРО, СЕСТРО...» ЯК ЗРАЗОК ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О.Ф.

Оксана Забужко – одна з найяскравіших сучасних українських письменниць, відомих не лише на батьківщині, а й у світі. Її творча спадщина багатогранна: когось зачаровує, когось обурює, проте жодного не залишає байдужим.

Перу автора належать поетичні збірки «Травневий іній» (1985), «Диригент останньої свічки» (1990), «Автостоп» (1994), «Kingdom of Fallen Statues» (1996), «Новий закон Архімеда: Вибрані вірші 1980–1998» (2000), «Друга спроба. Вибране» (2009), «Вірші: 1980–2013» (2013), прозові твори «Інопланетянка» (1992), «Казка про калинову сопілку» (2000), романами «Польові дослідження з українського сексу» (1996), «Музей покинутих секретів» (2009), науковий доробок – студіями «Шевченків міф України» (1997), «Хроніки від Фортінбраса» (1999), «Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій» (2007).

Епатажна проза Оксани Забужко приваблює багатьох літературознавців. Наприклад, Л. Масенко визначає ключові соціальні й національні мотиви її першого скандально відомого роману «Польових досліджень з українського сексу» [15]. О. Корабльова [12] висвітлює особливості руйнування мисткинею існуючого стереотипу жіночої сексуальності. Т. Тебешевська-Качак вивчає принцип нарації в прозі Забужко, а також вплив автобіографічних елементів на характеротворення [19].

Грунтовні дослідження феміністичної прози письменниці належать Я. Голобородьку [3], [4], [5], Л. Дибці [6], О. Задорожній [11], Б. Пастуху [16], Г. Рижковій [17].

Творчі здобутки О. Забужко часто розглядаються в широкому культурно-історичному контексті, про що свідчать статті М. Андарачної, Ю. Єгорової [1], О. Галушко, Т. Олійник [2].

Оповідання «Сестро-сестро» знакове не лише у творчості Забужко, а й у сучасній українській феміністичній прозі, проте воно не було самодостатнім об'єктом уваги науковців, звідси й випливає **актуальність нашої розвідки.**

**Мета нашого дослідження** – визначити комплекс ознак, що характеризують оповідання О. Забужко «Сестро, сестро...» як зразок феміністичної прози.

Фемінізм – світоглядне підґрунтя феміністичної прози, яка виконує одне з важливих його завдань – артикулювання, оприлюднення специфічного жіночого досвіду. Оксана Забужко, визначаючи мету своєї творчості, наголошує, що їй хотілося викричатися [8, с. 8].

Сама Оксана Забужко не вважає свою прозу феміністичною, стверджуючи: «Я не знаю, що таке феміністична проза... Я знаю, що таке проза, написана жінкою, яка не соромиться своєї статі й розглядає її як складову своєї особистості, а не з точки зору пов'язаних стереотипів...» [7].

Незважаючи на таку категоричну заяву мисткині, її твори відповідають канону феміністичної прози, зокрема оповідання «Сестро, сестро...» яскраво ілюструє весь комплекс рис, характерних для неї.

У прозі Забужко головним завжди є образ жінки, авторка змальовує переважно самостійних, сильних, здатних подолати усі життєві труднощі героїнь, які, зазвичай, утілюють український національний характер. Феміністичні ідеї представлені як ціннісні орієнтири жінок, котрі намагаються вижити у ворожому для них суспільстві й зберегти своє «Я».

Головна героїня оповідання «Сестро, сестро...» – Дарця, яка впродовж усього свого життя відчуває біль ненародженої сестри: «І тому тебе не відпускає думка про страх – перший і останній на цьому світі страх твоєї сестри, від якої, мов від потопельника – одіж на березі, тобі залилася тільки – даленіюча луна імени (чи то Іванна, чи ще якась «анна») й непевний образ чотирилітньо-пушистих руських кучерів, підсвічених сонцем» [9, с. 6].

Героїня згадує, як вона прагнула мати поряд рідну душу: вигадувала імена для майбутньої сестри, видавала бажане за дійсне, розповідаючи однокласникам про клопоти по догляду за немовлям: «Іванка вчора розкапризувалася, не хотіла йти спати – ми з нею загралися аж до десятої» [9, с. 5–6].

Літературознавець М. Крупка стверджує, що психологізм – сутнісна риса феміністичної прози, адже письменниці зосереджуються на висвітленні внутрішніх почувань героїнь [13]. Додамо, що серед широкого спектру психологічних феноменів емоційно-почуттєва сфера – важлива складова жіночої свідомості, осягнення якої дає можливість, якщо не зрозуміти стовідсотково, то наблизитися до розуміння жінки.

В оповіданні яскраво виявлений психологізм, через образ Наталі розкрито психологію жінки-матері, яка стоїть перед страшним вибором: вбити свою ненароджену дитину, зробивши аборт, чи народити її і тим самим приректи на муки.

Авторка зображує образ жінки через самоаналіз: героїня постійно вивчає себе, осмислює свої дії і вчинки. Вона дуже страждає, вважає себе винною не тільки у вбивстві дитини, а й у страху, в якому виношувала її: «Прости, моє маленьке, моє золотко, моя доцю чи синоцю – мама не сміє вигодувати тебе своїм страхом» [9, с. 12].



Страх перед невідомим майбутнім, відсутність підтримки, захисту з боку чоловіка спонукали Наталю скоїти гріх. Упродовж життя вона намагається спокутати його, доглядаючи хворого чоловіка Антіна, та це не позбавляє її душевних мук.

Жінка бачить жахітливі сновидіння, які нагадують про скоєне: *«цілий сон був чорно-білий: чи то в нічному, чи в люмінесцентному освітленні; з темряви маленька, місячно-бліда дівчинка беззвучно тягла до Наталі потопельні руки, пальці – якісь дивно довгі, недитячі, плакучі й ворушкі, начіплені, як на ниточки, на розчепірену павутинку підшкірних сухожилків, – з блазальним дрожжем силкувалися дотягтись до живого дотику: мамо, німо молив той жест, мамо»* [9, с. 12].

Жаданий спокій настає після сну Наталі, де ненароджена донечка забрала із собою Антіна: *«вперше за довгий, злиплий у нескінченну протяглість час цей сон якимось чином обіцяв їй спокій»* [9, с. 15], *«їй зблиснуло й погасло, що сокира нарешті пронеслася мимо – відчахнувши половину дерева, яка десь там, по тому боці, остаточно склепилася до купи в мовчазному стисковій рук чоловіка й дівчинки, – а значить, тутешня половина – вони з Дарусею – вийшла з-під загрози: саме таке значення мав звіданий нею уві сні, невідь відколи не знаний їй – спокій»* [9, с. 16].

Сюжет твору розвивається у психологічному ключі через показ фрагментів Дарчиного дитинства, коли в неї мала з'явитися сестра, яка вже зайняла місце у свідомості дівчинки. Психологічно переконливо виписано душевні муки головної героїні, яка все життя карається думкою, що забрала життєвий простір, завадила своїм існуванням появи своєї сестри: *«Так ти, самим фактом твоєї звершеної, безповоротної присутності в цьому світі, витіснила з нього свою сестру. Бо інакше чим пояснити, що це кілька років по тому вона докликувалася, отим даленіючим гулом так і не розчутого гаразд імени, саме до тебе, і що саме тобі явила русявий поворот голови в підсвічених сонцем кучерях?»* [9, с. 10].

Дарця переживає втрату своєї ненародженої сестри двічі: вперше, коли мати зробила аборт, і вдруге, коли знищено її мрію-фантазію про сестру.

П'ятирічна дівчинка намагається вплинути на хід подій, але розуміє, що не може нічого зробити, бо її ніхто не послухає.

В. Скуратівський слушно зазначає, що у Дарці «жагуча спрага роду, до того ж у свідомості чи швидше у світовідчутті, яке тільки прокинулося у всій родовій всеосяжній всеозброєності своїх інстинктів і потягу» [18, с. 16].

Емоційно забарвлений мотив оповідання Забужко – туга за бажаною, але так і не народженою сестрою, відчуття гострої, що не притлумлюється з часом, провини за її смерть, а також смерть репресованого батька: *«Два життя склалися на те, щоб повністю відкупити твоє власне. Цілих два. Але ти – ти проскочила Дарцю»* [9, с. 16].

Після того, як мати розповіла свій сон дочці, Дарця усвідомила, що ціна її життя дуже висока, а тому зросло й відчуття власної провини перед сестрою.

Доросла Дарця намагається збагнути, осмислити причини аборт, на який зважилася її мати: *«...двох вона не обтулить. На двох у ній не було місця»* [9, с. 10].

Погоджуємося з думкою Ю. Кульбабської, яка вважає, що ідея твору набуває філософського звучання: *«це оповідання несе у собі символізм національного масштабу. У творі масмо натяки на певну родову апокаліптичність та розчакненість (образ розрубаного дерева, що символізує світове дерево як символ розбитого роду)»* [14, с. 37].

Натуралістичний епізод аборт показаний очима жінки, яка втратила дитя: *«Те, що вона вгледіла, – те, що плавало в цинічному блисківі цинкової посудини, – скидалося на обрізки сирієї печінки в чорних, масних згустках крові, і то й була твоя сестра в її єдиному земному існуванні: хто вам уже разберьот, кюретка тяла вздовж і впоперек, як міфічна розпаношена сокира, – все, що запускалося в розіпрілий парний ґрунт, викорчовувалось, вирубувалось, вигрбалося, вишкромаджувалось нею до щирця: до жовтої глини, до білої кости, до вічної мерзлоти, до залуб'янілого шару вапна на дні ями, до таракання вагонзаків по стиках рейок крізь снігову пустелю – в одному з тих вагонзаків двадцять років тому везли розметаного в сорокаградусній маячній Антона»* [9, с. 13].

Страх Наталі понівечити життя дитини, умовляння чоловіка спонукають жінку піти на аборт, бо *«...Антось має рацію, що дитина в неї, такої, не може вродитися нормальною»* [9, с. 11].

Асоціативний ланцюг вражень, відчуттів, думок Наталі визначений вектором «особиста трагедія – драма народу». Відтворено специфіку жіночого світосприйняття: гіперемоційна реакція героїні у драматичний момент несподівано відкриває філософську істину.

Письменниця зосереджується на жіночих проблемах, презентуючи жіночий погляд на світ, що властиво феміністичній прозі.

Тема оповідання «Сестро, сестро...» – висвітлення родинного життя української жінки в суспільно-історичному контексті панування тоталітарного радянського режиму.

Ключова проблема феміністичної прози «жінка і суспільство» конкретизується у творі як проблема «жінка-інтелігентка і тоталітарний радянський режим» через ескізно виписаний політичний контекст: батьки Дарці – свідомі, патріотично налаштовані інтелігенти, що перебувають під пильним наглядом КДБ (епізод візиту кадебіста, обшук, репресований батько, страх матері за долю дітей). Радянський режим руйнує родину: аборт, який змушена зробити Наталія, заслання і смерть Антіна, психологічна травма Дарці.

Через спогад Дарці відтворено вражаючу картину: *«Ти тоді це, звісно, нічого не тямила, тобі минав п'ятий рік, і ти, здається, сповивала ляльку в кімнаті на канаті, коли нараз із кухні, де лишилися сидіти по обіді тато з мамою, залунали здушені горлові звуки, схожі на гавкіт, – звуки жіночого голосу, який ти не*



впізнала, бо звідки тобі було тоді знати, що так може звучати жіночий голос, – та вже наступної миті розітнувся мамин, такий мамин, але який же очуждлий, моторошний, колодязно-нутрянний крик – на ціле життя вб'ється він тобі в пам'ять:

– Бандити! Звірі! Прокляті!» [9, с. 7].

Жінка, котра зважається на аборт, відчуває, що її материнське начало деформується, відповідно, вона втрачає себе як особистість. Цей драматичний процес відтворено через художню деталь: жіночий голос нагадував гавкіт. Оголений тваринний біль виривається криком-звинуваченням, що таврує «гуманний» радянський лад.

Проблема «жінка-інтелігентка і тоталітарний радянський режим» загострює протистояння «жінка – суспільство» до максимуму, презентуючи сторони конфлікту як антагоністичні. Ця проблема пов'язана причинно-наслідковим зв'язком із низкою інших проблем: «жінка і дитина», «родинні взаємини чоловіка і дружини», проблема абортів, проблема сестринства, які, у свою чергу, актуалізують філософську проблематику: проблеми вибору, гріха і спокути, життя і смерті.

В оповіданні простежується характерний для феміністичної прози жіночий стиль мислення і манера мовлення.

О. Забужко у статті «Прощання з імперією: кілька штрихів до одного портрета» виокремила специфічні риси жіночої літератури: «жіночий» стиль мислення (потужно виявлене емоційне начало, переплетення розмаїтих асоціацій), і манера мовлення: проза «лірико-монологічна, «нутряна», сюжетно «нелінійна», вся в хитросплетіннях асоціативних розгалужень»; пряме, «від себе» артикулювання власного досвіду (часто – автобіографічність); відкритість, сповідальність, емоційність і водночас нещадна іронія (часто межує з сатирою й сарказмом), спрямована передусім на чоловіків [10, с. 15].

С. Філоненко стверджує, що важлива ознака феміністичної прози – автобіографізм [20, с. 50], тому часто експлуатується форма емоційного внутрішнього монологу, що переростає в уявний діалог, а то й полілог.

Форма викладу – внутрішній монолог Дарці, представлений роздумами, спогадами, а також монолог матері, який відображає відчуття, переживання жінки, яка змушена робити аборт, по суті, вбити власну дитину, тому що не зможе її захистити в жорстокому світі.

Автобіографічне начало як ознака феміністичної прози теж оприявнюється в оповіданні Забужко: в одному з інтерв'ю письменниці зізнається, що сюжет про ненароджену сестру взято з її власного життя. Батьки Дарці – дисиденти, які зазнають переслідувань із боку радянської влади. Відомо, що батьки Оксани Забужко також були філологами-дисидентами.

Образ Дарці наділений рисами самої авторки: дівчинка виховується в інтелігентній родині, тому в п'ятирічному віці вмів читати, захоплена книгами: «взяла на оберемок стосик своїх книжечок... попросилася вийти бодай почитати на балкон» [9, с. 8]; вона живе у сповненому загрози, небезпек світі, адже її батьки інакомислячі, дисиденти, тому навчена «поводитися розсудливо» [9, с. 9] з непроханими гостями, кадебістами, які можуть з'явитися в будь-який момент: «чужі чоловіки заповнили, не скидаючи плащів, вашу квартиру... і, відвернувшись спинами до господарів, заходились порпатися в книжкових шафах і татовому бюрку» [9, с. 7–8].

Таким чином, в оповіданні О. Забужко «Сестро, сестро...» яскраво виявлені риси феміністичної прози, зокрема авторка порушує низку «жіночих» проблем: ключова проблема «жінка і суспільство» презентована у варіанті «жінка-інтелігентка і тоталітарний радянський режим». Ця проблема органічно пов'язана з проблемами «жінка і дитина», «родинні взаємини чоловіка і дружини», проблемою абортів, проблемою сестринства. Комплекс феміністичних проблем реалізується у філософському ключі, актуалізуючи проблеми вибору, гріха і спокути, життя і смерті. Сюжет твору має автобіографічну основу. Головні образи жіночі – головна героїня-оповідач Дарця і її мати Наталя представлені у психологічному вимірі через емоційно наснажені внутрішні монологи, сповнені переживаннями, роздумами, спогадами, що ґрунтуються на асоціаціях.

Отже, оповідання Оксани Забужко «Сестро, сестро...» оригінально втілює феміністичні ідеї, стверджуючи думку про вразливість жінки і її беззахисність перед жорстокістю тоталітаризму.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Андарачна М. М., Єгорова Ю. М. Контент жіночності (На матеріалі текстів Оксани Забужко «Сестро, сестро», «Я, Мілена» та повісті «Дівчатка») [Електронний ресурс] / М. М. Андарачна, Ю. М. Єгорова. – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/2014/796-1414756514.pdf>
- Галушко О. В., Олійник Т. О. Феміністична гра: українське суспільство та європейські цінності [Електронний ресурс] / О. В. Галушко, Т. О. Олійник. – Режим доступу : <http://vmv.kyvu.edu.ua/v/p06/galushko.pdf>
- Голобородько Я. Ментальні «фішки» доби в текстах Оксани Забужко / Я. Голобородько // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. – №7. – С. 19–22.
- Голобородько Я. Між романом та есеєм. Оксана Забужко / Я. Голобородько // Українська мова та література. Шкільний світ. – 2009. – №9. – С. 6–7.
- Голобородько Я. Резонансне слово О. Забужко в українській прозі / Я. Голобородько // Вісник Національної академії наук України. – 2008. – №1. – С. 45–50.
- Дибка Л. Творчість Оксани Забужко у контексті гендерної освіти / Л. Дибка // Сучасний погляд на літературу: збірник наукових праць / Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова. – К., 2006 – Вип. 10. – С. 152–162.
- Забужко Оксана. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Забужко\\_Оксана\\_Стефанівна](https://uk.wikipedia.org/wiki/Забужко_Оксана_Стефанівна)
- Забужко О. В українській культурі не було місця для осмислення екзистенційного досвіду жінки ... / О. Забужко // Дзеркало тижня. – 2003. – №4 (429).
- Забужко О. Сестро, сестро: повісті та оповідання / О. Забужко. – 4-те вид. – К.: Факт, 2009. – 260 с.
- Забужко О. Хроніки від Фортінбраса: Вибрана есеїстика 90-х. / О. Забужко. – К.: Факт, 1999. – 340 с.





11. Задорожна О. С. «Феміністська» поетика творів Оксани Забужко [Електронний ресурс] / О. С. Задорожна. – Режим доступу : [http://philology.knu.ua/files/library/lit\\_st/43-1/32.pdf](http://philology.knu.ua/files/library/lit_st/43-1/32.pdf)
12. Корабльова О. Сексуальність як вияв самотності у прозі Оксани Забужко / О. Корабльова // Слово і час. – 2003. – №7. – С. 76–83.
13. Крупка М. Гендерний дискурс у сучасній українській літературі / М. Крупка // Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство. Зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. ІХ. – Рівне: РДГУ, 2000. – С. 145–151.
14. Кульбабська Ю. Спроба психоаналітичного підходу до інтерпретації прози Оксани Забужко / Ю. Кульбабська // Мандрівець. – 2005. – № 6. – С. 35–41.
15. Масенко Л. З позиції сповідання. Ключові мотиви «Польових досліджень з українського сексу» Оксани Забужко / Л. Масенко // Кур'єр Кривбасу. – 1996. – №61–64. – С.75–78.
16. Пастух Б. Секрети гідності від Оксани Забужко / Б. Пастух // Дзвін. – 2010. – №9. – С. 140–141.
17. Рижкова Г. П. Жанрова природа прозопису Оксани Забужко / Г. П. Рижкова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №3. – С. 28–32.
18. Скуратівський В. Нельотна погода. Замість передмови та замість біографії / В. Скуратівський // Забужко О. Сестро, сестро : [повісті та оповідання] / О. Забужко. – [2-ге вид.]. – К. : Факт, 2004. – С. 16.
19. Тебешевська-Качак Т. Автобіографізм як принцип нарації та характеротворення у прозі Оксани Забужко / Т. Тебешевська-Качак // Слово і час. – 2004. – №2. – С. 39–47.
20. Філоненко С. Концепція особистості жінки в українській жіночій прозі 90-х р. р. ХХ ст. [Електронний ресурс] / С. Філоненко // Режим доступу: <http://bdfu.org/philological/faculty/ukr-rarub/lit/>

**Анастасія БЕРЕГОВА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙНИХ ТРАНСПОЗИЦІЙ СПОСОБОВИХ І ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т.А.*

До дискусійних проблем лінгвістики належить проблема вивчення модально-темпоральних характеристик мови як у змістовому плані, так і в аспекті формальних засобів вираження категорій модальності й темпоральності. Різні аспекти цієї проблеми містять праці І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, А. П. Загнітка, В. М. Русанівського.

Транспозиція способових форм досліджена значно менше, ніж часових, хоча модальній проблематиці дієслова (особливо семантиці й функціонуванню імператива) присвячена значна кількість наукових праць (Л. Д. Дмитрієва, Ю. В. Мельник та ін.).

**Мета статті** – дослідити функціональні транспозиції способових і часових форм дієслова на матеріалі української мови в комунікативно-прагматичному аспекті. Для реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) з'ясувати чинники, які впливають на транспозицію граматичної форми; 2) дослідити модальну й темпоральну транспозицію дієслівних форм.

На думку А. П. Загнітка, під транспозицією розуміємо: 1) конверсію частин мови; 2) уживання слова у функції іншої частини мови; 3) метафоричне вживання граматичної форми (транспозиція функцій) або цілого висловлення (контрастивна транспозиція) тощо. Транспозиція ґрунтується на семантичному або функційному зіставленні мовних одиниць; найістотніша ознака транспозиції – переосмислення мовного знака.

Передумовами транспозиції граматичної форми виступають такі чинники: 1) семна структурованість граматичного значення; 2) наявність спільних сем (елементів структури граматичного значення) як основи метафоричного переносу; 3) існування на рівні системи мови синонімічної форми, що вживається в прямому значенні на місці транспонованої форми.

Умовами транспозиційного процесу є: 1) перенесення форми в межах однієї парадигми; 2) наявність синтаксичного оточення (транспозиція форми реалізується в тканині контексту або за підтримки досить сильної відповідної комунікативної ситуації).

Взаємної транспозиції зазнають модальні й темпоральні значення. Це спричиняє перенесення форм часу у сферу способу і навпаки.

Граматичним ядром темпоральності в українській мові, як і в інших слов'янських, є морфологічна категорія часу, що організовується дієслівними формами, перш за все особовими; граматичним ядром функційно-семантичної категорії модальності виступає дієслівний спосіб.

Дієслівний час у сучасній українській мові характеризується трирівневою системою реалізації: минулий (давноминулий), теперішній, майбутній. Кожен із цих рівнів виявляється у відповідному функційно-часовому спектрі дієслівних значень.

Специфіка темпоральної транспозиції дієслова полягає в тому, що переносне вживання часової форми реалізується внаслідок зіткнення уявлень людини про об'єктивний (логічний) і граматичний час певної події. При цьому показником логічного часу виступає контекст, а граматичного часу – транспонована дієслівна форма. У разі темпоральної метафори логічний і граматичний час не збігаються, а накладаються. У реченні *Якщо Павло не принесе мені конспекти, я загинула (розм.)* зі значенням майбутнього часу вживається минулий доконаний.

Уживання форми певного способу в функції іншого зумовлює перерозподіл граматичних сем у функціонально-семантичній структурі граматичного значення форми та зміну ієрархічного співвідношення між ними внаслідок накладання граматичної семантики транспонованої форми на граматичну семантику контексту. Наприклад: *—...А от вам нове завдання. Завтра треба їхати до міста, купити там портфель, точно такий, як у професора Ананьєва. Зайдіть до нього і побачите цей портфель на столі. Крім того, ви передасте мої листи* (М. Трублаїні). Контекст загалом передає модальне значення повинності,



спонукальності (спеціальна модальна лексема *треба*, імперативна форма зайдіть (виражає спонукально-умовне значення)). В останньому реченні вживається форма майбутнього доконаного (дійсний спосіб) *передасте*. Але при цьому зберігається значення спонукальності, оскільки наявна комунікативна рамка спонукування. Формально показник її не виражений. Вона встановлюється імпліцитно на основі модальності контексту (комунікативної ситуації). Різновидом комунікативної рамки спонукування тут є вимога, що межує з наказом; яскраво виявляється категоричність вимоги.

У сучасній українській мові транспозиція в площині модальності дієслова охоплює чотири дієслівні способи – дійсний, умовний, наказовий, бажальний. Найпродуктивнішим з цього погляду виступає наказовий спосіб – він транспонується у сфері значень умовного й дійсного способів і має досить розгалужену систему метафоричних уживань. Основна конотація, що супроводжує переносне вживання форми наказового способу, пов'язана з появою суб'єктивно-оцінних смислів, оскільки суб'єктивність є важливою складовою модального плану імператива. Розмежовуючи функціонування незмінного й змінного імператива, ми розглядаємо незмінний імператив як центральний тип транспозиційного вживання. Саме незмінний імператив, який, зазвичай, не є узгодженим, здатний уживатися в значенні власне умовного способу, називаючи ірреальну потенційну дію, яка *є/була/може* стати умовою реалізації іншої дії: *А вимкни я телевизор вчасно, пожежі б не сталося* (розм.) [2, с. 40].

Результат семної взаємодії (на основі категорійної семи „відношення до дії з погляду мовця” та спільності структурних елементів граматичних значень форм способів – дія, суб'єкт дії, суб'єкт мовлення) граматичного значення транспонованої форми наказового способу та дієслова, ужитого в прямому значенні, зумовлює характер супровідних конотацій. Так, незмінний дебітивно-оцінний імператив та імператив із значенням емоційної актуалізації дії передають негативне ставлення суб'єкта до дії або до іншої особи; драматичний імператив супроводжується ефектом несподіваності, раптовості дії; у висловленнях із незмінним умовним імперативом наявна виразна конотація небайдужості суб'єкта мовлення до переданої ним інформації, зацікавленості в реалізації / не реалізації дії підрядного умови; функціонування змінного імператива в узагальнено-особових конструкціях (*Переступи його (закон совісті) – і все зруйнується, розлетиться на шмаття сама душа...* (Ю. Мушкетик)) супроводжується посиленням динаміки умовно-наслідкового зв'язку, його актуалізацією, появою оцінно-експресивних відтінків. У процесі виникнення конотативних смислів визначальною постає актуалізація (більшою або меншою мірою залежно від різновиду транспозиції) таких сем: „ірреальність дії”, „пасивність суб'єкта дії”, „активність суб'єкта мовлення” [4, с. 276].

Функційно-семантичну периферію дійсного способу становить його транспозиція у сферу значень імператива. Насиченість значення майбутності різноманітними модально-експресивними відтінками створює передумови для активної транспозиції форм майбутнього в площину наказового способу, оскільки суб'єктивність є важливою складовою модального плану імператива. Із значенням спонукування до дії вживаються форми: а) майбутнього доконаного 1-ї особи множини: *Я радо зривав листок молодого явора, клав його на руку і дзвінко лякав://– Підемо, Корнію, не так до Дзюби, як до його жінки!* (Г. Косинка); б) майбутнього доконаного 2-ї особи однини й множини: – *Кара! Прийдеш потім до мене, я тобі щось передам, – наказав батько... Кара – це чорний. По-казахськи* (Б. Харчук); в) майбутнього доконаного в антифразі: *Ви не підкажете мені...?* (розм.); г) майбутнього недоконаного 1-ї особи множини: *А що, хлопці, будемо рушати? – каже дід* (П. Мирний).

Дієслова теперішнього і минулого часів мають менше можливостей для передачі неіндикативної семантики. Імперативне значення набувають форми презенса: а) 1-ї особи множини: *Йдемо до нас! Веслуємо до берега* (розм.); б) 2-ї особи однини й множини: *Негайно прибираєш кімнату!* (розм.); в) 3-ї особи однини й множини: (Капрал:) – *А тепер все, що жие, стелить ліжка і лягає* (М. Яцків). У функції наказового способу вживаються дієслова минулого доконаного у формі однини й множини із значенням: а) спонукування до спільної близької дії: – *Пішли до нас, – сказала Липська. – Чого сичем сидіти?* (В. Шевчук); б) навчальних дій: – *А тепер узяли всі у праву руку молоточки. Хто ліва – у ліву. Не соромтесь* (Григорій Тютюнник); в) розпорядження: (Учитель:) – *Петренку! Поклав на стіл щоденник і вийшов із класу* (розм.).

В усіх типах уживання дійсного способу в значенні наказового у смисловій структурі способовості висловлення актуалізуються семи „реальність дії”, „активність суб'єкта дії”, „пасивність суб'єкта мовлення”. Унаслідок виникають відповідні експресивно-смислові відтінки: актуалізується, унаочнюється дія при вживанні минулого доконаного, відбувається зниження відтінку наказовості й разом з тим акцентування обов'язковості реалізації дії при використанні форм 2-ї особи однини й множини майбутнього доконаного тощо.

Транспозиція часових форм у сучасній українській мові охоплює всі три темпоральні дистанції: минулий, теперішній, майбутній. Переносне вживання часових форм виявляється в тісній взаємодії з видовою та модальною семантикою, здійснюється на основі спільних сем граматичних значень транспонованої форми та синонімічної форми, що вживається в первинній функції. Серед спільних сем виділяється базова, зумовлена приналежністю до парадигми часових форм, – „здійснення дії щодо моменту мовлення”, і додаткові – „охоплення/неохоплення виявом дії моменту мовлення”, „реальність/ірреальність дії”, „результативність/нерезультативність”, „одноактність / процесність” тощо (залежно від різновиду транспозиції). Унаслідок взаємодії темпоральної семантики обох форм відбувається актуалізація певних сем, яка зумовлює появу відповідних конотацій (актуалізація сем „збіг дії з моментом



мовлення”, „реальність дії” викликає ефект наочності в теперішньому історичному, теперішньому уявної майбутньої дії, ефект рішучого наміру виконати дію в теперішньому наміченій дії тощо).

Минулий час уживається зі значеннями теперішнього й майбутнього. Причому в процесі метафоризації беруть участь форми доконаного й недоконаного видів. Транспозиція форм минулого часу в зону презенса реалізується насамперед у плані абстрактного теперішнього: *Здається, немає нічого простішого від вимірювання температури: поклав під пахву термометр і чекай собі, поки ртутний стовпчик підніметься до певної позначки...*(Г. Навроцька) й розширеного теперішнього: – *Та хіба він (Скрипка) у нашій школі засидиться! Мусив їздити, поки в районі не було місця для нього, а звільниться місце – тільки ми його й бачили* (Є.Гуцало). Уживання минулого часу в функції актуального теперішнього значно обмежене не тільки контекстуально: минулий доконаний у висловленні типу *Так він тобі й сказав правду* (=Він тобі не скаже правду), а й семантикою дієслів: минулий недоконаний демонструє транспозицію небагатьох лексем, зокрема *хотіти*: (*Продавець до покупця:*) – *Що ви хотіли?*

Транспозиція минулого в площину майбутнього також обмежується низкою чинників: лінгвістичними (ознака „доконаність”, лексична семантика дієслів, вербальний, інтонаційний контекст), паралінгвістичними (ситуативний контекст). Найпоказовішими в цьому плані є минулий у значенні небажаного майбутнього: *...А хіба мені завжди бути рибакон? Десь проитрафлюся – й зазриміло за мною* (Є. Гуцало), минулий із значенням близького майбутнього: – *Що ж, пішов і я, – кажу. – Щасливо. Ти не йдеш, Маню?* (Григорій Тютюнник), минулий із значенням допустового майбутнього: *Отже, (припустимо) я погодився на вашу пропозицію – і що з цього?* (розм.).

Теперішній час транспонується в площину минулого й майбутнього. Транспозиція презенса в зону минулого реалізується в таких основних різновидах: а) теперішній історичний: – *Позавчора ви, Макаре Тихоновичу, – звернувся (директор) до завуча..., – йдете по коридору, а шнурки на черевиках не зав'язані, пливіть собі по підлозі, як вуса в сома* (Є. Гуцало); б) теперішній емоційної актуалізації: (*Святослав:*) – *Звичайно, і Володимир не без гріха, та Ігорів гріх більший!.. Подумати тільки – один грабує землі свого союзника, а другий, щоб відомстити йому, вирізує і випалює цілий город! Це ж просто божевілля!* (В. Малик); в) теперішній хронологічний: *На початку нашого століття організовується мережа національних парків в Аргентині, Мексиці та інших країнах Нового Світу... У 1918-1938 рр. вони вже функціонують в Іспанії, Польщі, Румунії, Болгарії, Італії. У повоєнні роки створюються національні парки у більшості європейських країн* (С. Стойко). Основною ознакою цих типів темпоральної метафори є унаочнення й актуалізація подій минулого. Більш уживаними у функції теперішнього історичного й теперішнього емоційної актуалізації виступають лексеми на позначення найважливіших дій фізичної та інтелектуальної сфери людини (*йти, їхати, сидіти, говорити, бачити, дивитись, запитувати, відповідати, думати* тощо).

Теперішній час зі значенням майбутньої дії реалізується в значенні: а) теперішній наміченій дії: *... Сьогодні говорю учителям, хе, контрреволюціонери, промову...* (Г. Косинка); б) теперішній негайної дії: *Залунали кроки, ввійшов старшина. Гапочка прикрив фото долонею, ститав роздратовано:// – Ну, що там? // – Принесли боєприпаси.// – Зараз іду* (А. Дімаров); в) теперішній актуалізованого майбутнього: *Зокрема вона підкреслювала, що якийсь денікінський полковник навколійках благав її їхати з собою до Англії.//– Ну й чого б я поїхала? – мрійно ститала вона. – Коли англійського язика я не знаю? Ну от вийду на вулицю – і нічого не пізнаю...* (В. Підмогильний).

Найчастіше у функції прогнозованого й негайного теперішнього трапляються дієслова зі значенням руху, переміщення в просторі (*йти, їхати, від їжджати, повертатися* тощо). План майбутнього зазвичай устанавлюють відповідні лексичні показники (*завтра, незабаром, через тиждень* тощо). Віднесеність дії до майбутнього може також передаватися сусідством з формами майбутнього недоконаного, впливати із загального значення контексту.

Майбутній час транспонується у сфері значень минулого і теперішнього, характеризуючись тісною взаємодією з категорією модальності. Найширший спектр метафоричних уживань мають форми майбутнього доконаного. Майбутній доконаний реалізується в різних типах передачі минулої дії: а) повторювана відносно тривала дія: (*Єва:*) – *... Затишок створював Руслан... Доки я, бувало, сплю..., Руслан зготує сніданок, принесе мені в постіль* (В. Чемерис); б) повторювана несподівана дія: *А, бувало, Григорій раптом запропонує весело: – Знаєш що, давай проведемо збори з Кольваком!* (Гр. Тютюнник); в) короткочасна інтенсивна дія з визначеною кратністю: *Аж чую крізь сон – літак гуде... Раптом як гурконе – і раз, і вдруге, і втретє...* (Гр. Тютюнник) тощо. Майбутній недоконаний реалізує значення майбутнього емоційної актуалізації: (*Ліна:*) – *Оце добре: вони нас образатимуть, а нам і рота розтулити не можна!*(*Василь Гнатович:*) – *Образили ж не тебе – та й не мішайся* (А. Дімаров).

У значенні теперішнього часу широко функціонують форми майбутнього часу дієслова бути (як самостійно, так і в складеному дієслівному присудку). Семантика цієї лексеми характеризується абстрактністю, узагальненістю. В її структурі нарівні з основним компонентом значення (сема буття, існування) міститься багато „супроводжувальних” компонентів (додаткові модальні семи спроможності, можливості тощо): – *Часи пан має? – запитав він знову, не спускаючи пильних маленьких, хитрих очей. // – Де там у нас часи ті будуть! – відповів я в тон солдатові...* (Г. Косинка) – майбутній на позначення властивості предмета; – *Як будемо зватися?// – Дмитро* (Г. Кулеба) – майбутній кваліфікаційний тощо. Традиційно дієслово *бути* у функції теперішнього часу називає узагальнену дію. Із значенням презенса можуть уживатися й дієслова іншої семантики: (*Адамець:*) *Проситиму* (=прошу) тебе, Никифоре Миновичу, аби на деньок відпустив Гаранжу до нас, нехай би поворожив. А я перед тобою в боргу не





*залишуся* (Г. Кулеба) – план актуального теперішнього; *Тектонічні рухи спостерігаються на Західному Поліссі і тепер, тому теорія блоково-тектонічного походження озерних котловин є найбільш сучасною і потребуватиме* (=потребує) подальшої розробки та інтерпретації (С. Стойко) – план розширеного теперішнього.

Отже, дієслівні категорії способу й часу мають широкий спектр функціонування ядерної семантики. Виділення семантичних компонентів значення дієслівної форми дає змогу передбачити можливість транспозиційного процесу, а також уживання цієї форми в тих чи інших типах мовленнєвих актів. Транспозиційні вияви способової семантики дієслівної форми становлять основну ланку її функціонально-семантичної периферії. Уживання мовної одиниці у вторинній функції спричиняє появу експресивних відтінків і смислових конотацій. Транспозиційне функціонування форм способу дієслова тісно пов'язане із ситуацією спілкування. Висловлення з транспонованими дієслівними формами характеризуються більшим або меншим виявом суб'єктивної модальності, оцінного ставлення мовця до певної події, ситуації, слів співрозмовника тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – С. 256.
2. Городенська К. Г. Онтологічні параметри граматичних категорій способу та часу / К. Г. Городенська // Мовознавство. – 1997. – №1 – С. 40-42.
3. Загнітко А. П. Система і структура морфологічних категорій сучасної української мови (проблеми теорії) / А. П. Загнітко : автореф. докт. філол. наук. – К., 1992. – С. 38.
4. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонДУ, 1996. – С. 435.

**Вікторія БОЙКО**

### ЕЛЕМЕНТАРНІ ПАРАДИГМАТИЧНІ КЛАСИ ГЕЛОНІМІВ ДНІПРО-БУЗЬКОГО МЕЖИРІЧЧЯ II ВІДМІНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

В останні десятиліття активізовано вивчення граматичних особливостей іменників з погляду морфологічної парадигматики, зокрема онімів різних класів і підкласів. Різномасштабні дослідження у сфері словозміни іменника здійснювали відомі вітчизняні мовознавці: Л. А. Булаховський, М. А. Жовтобрюх, І. К. Кучеренко, П. С. Дудик, С. П. Бевзенко, І. Г. Матвіяк, Ю. В. Шевельов (Ю. Шерех), І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, О. В. Болюх, О. О. Тараненко, С. Л. Ковтюх та інші.

Проте донині залишаються малодослідженими проблеми відмінювання гелонімів, що й зумовило актуальність статті.

**Метою** публікації є встановлення елементарних парадигматичних класів гелонімів II відміни, що побутують на території Дніпро-Бузького межиріччя. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити місце власних назв боліт у системі словозміни гідронімів української мови; 2) охарактеризувати чинники, актуальні для морфологічної парадигматики гелонімів II відміни; 3) виокремити елементарні парадигматичні класи досліджуваного класу пропріативів.

У «Словнику української ономастичної термінології» Д. Г. Бучка та Н. В. Ткачової подано таку дефініцію: «гелонім (від грец. *hēlos* – «болото» + онім) – вид гідроніма, власна назва будь-якого болота, заболоченого місця, напр.: луг Мокрятина, лука Мочарі, лука Трясовина» [11, с. 67].

Усього на території Дніпро-Бузького межиріччя в межах Кіровоградської області зафіксовано 105 гелонімів. Серед них до II відміни належать 14 пропріативів, що становить 13,3% від загальної кількості. Зафіксовано 9 гелонімів чоловічого роду з нульовим закінченням (*Гуртiн, Макортiй, Мочар, Мочар, Низ, Огруд, Очерет, Питомник, Фонтан*), середнього роду із закінченням **-о, -е** – 4 (*Тягно, Болітце, Болотище, Ставище*) та із закінченням **-а** (орфографічно **-я**) – 1 (*Драговиння*). За зразком твердої групи відмінюються 10 власних назв боліт, що становить 71% від кількості гелонімів II відміни, та по 2 назви (14,5%), що належать до м'якої і мішаної груп.

У ґрунтовній праці «Словозмінна парадигматика українських прізвищ» професор С. Л. Ковтюх указує на 20 релевантних чинників, які впливають на систему формозміни іменників [7, с. 28]. З них 10 критеріїв є важливими для виокремлення елементарних парадигматичних класів гелонімів II відміни:

- 1) частининомовна належність;
- 2) граматичні значення морфологічних категорій (належність до категорії чоловічого чи середнього роду);
- 3) спільність флективних рядів;
- 4) однотипність орфографії;
- 5) неповна парадигма;
- 6) лексичне значення (можливий вплив доонімної семантики);
- 7) наявність варіантних форм давального та місцевого відмінків;
- 8) вплив словотворчого суфікса;
- 9) однакове наголошування словоформ у межах парадигми;
- 10) однакові чергування приголосних фонем.

Гелоніми як один з підкласів гідронімів характеризується неповною парадигмою, адже специфічною рисою онімів є те, що «виражене протиставлення однини і множини, характерне для більшості загальних





назв, властиве лише окремим розрядам власних назв, причому зі значними обмеженнями» [5, с. 159]. Неповна парадигма власних назв боліт II відміни твердої групи характеризується 7 відмінковими грамами тільки у формі однини.

Для гелонімів чоловічого роду II відміни твердої групи характерна неповна парадигма з такими закінченнями: називний відмінок – нульова флексія, родовий відмінок – **-а**, давальний відмінок – **-у/-ові**, знахідний відмінок – нульова флексія, орудний відмінок – **-ом**, місцевий відмінок – **-і/-ові/-у або -у/-ові**, кличний відмінок – **-у** або **-е**.

Оніми на позначення боліт, марковані середнім родом (із закінченням **-о**), мають такий набір відмінкових флексій: називний відмінок – **-о**, родовий відмінок – **-а**, давальний відмінок – **-у**, знахідний відмінок – **-о**, орудний відмінок – **-ом**, місцевий відмінок – **-і, -у**, кличний відмінок – **-о**.

Для пропріативів середнього роду II відміни м'якої групи (із закінченням **-а (-я)**) характерні такі закінчення: називний відмінок – **-а** (орфографічно **-я**), родовий відмінок – **-а** (орфографічно **-я**), давальний відмінок **-у** (орфографічно **-ю**), знахідний відмінок – **-а** (орфографічно **-я**), орудний відмінок – **-ам** (орфографічно **-ям**), місцевий відмінок – **-і, -у** (орфографічно **-ю**), кличний відмінок – **-а** (орфографічно **-я**). Гелоніми II відміни середнього роду м'якої групи (із закінченням **-е**) мають неповну парадигму форм однини з такими флексіями: називний відмінок – **-е**, родовий відмінок – **-а** (орфографічно **-я**), давальний відмінок **-у** (орфографічно **-ю**), знахідний відмінок – **-е**, орудний відмінок – **-ем**, місцевий відмінок – **-і, -у** (орфографічно **-ю**), кличний відмінок – **-е**.

Для назв середнього роду II відміни мішаної групи із закінченням **-е** характерна неповна парадигма з таким набором флексій: називний відмінок – **-е**, родовий відмінок – **-а**, давальний відмінок **-у**, знахідний відмінок – **-е**, орудний відмінок – **-ем**, місцевий відмінок – **-і, -у**, кличний відмінок – **-е**.

Одним з найважливіших чинників у галузі словозміни є семантичний. Більшість гелонімів II відміни чоловічого та середнього роду мають прозору доонімну семантику, репрезентовану українськими народними географічними термінами: *Мако́ртет* – «мако́ртет – котловина, впадина» [4, с. 118], *Моча́р* – «моча́р – болото» [4, с. 123], *Моча́р* – «моча́р – мокра заболочена низина» [4, с. 124], *Низ* – «низ – понижена місцевість, долина» [4, с. 128], *Огруд* – «огруд – пагорбок; підвищення на болоті, де косять сіно» [8, с. 152], *Очерет* – «очерет – мілина на річці, поросла очеретом» [4, с. 137], *Питомник* – «питомник – розсадник дерев» [4, с. 143], *Болі́тце* – «болі́тце – невелике болото» [4, с. 26], *Драговиння* – гелонім, утворений від апелятива *драговина* – грузьке, багнисте місце, *Тягно* – «тягно – в'язке, тягуче болото». [8, с. 143].

Частина гелонімів походить від народних географічних термінів, які виникли під впливом масових та дрібних міграцій, які відбувалися протягом багатьох століть, у Дніпро-Бузькому межиріччі східних романців (молдаван і румунів). Мовознавець В. В. Лучик зазначає, що «вплив цих етносів на формування гідронімії досліджуваного ареалу був найпомітнішим у другій пол. XVIII ст., коли в складі військових поселенців Нової Сербії була задіяна значна частина вихідців із східнороманських земель» [9, с. 63]. *Фонтан* (від молдавського географічного терміна *фынтына* «колодязь», «джерело») [9, с. 63], *Гуртоп* (походить від продуктивно вживаних у молдавській та румунських мовах географічного терміна *хыртоп* «вибоїна», діал. *гыртоп* «печера») [9, с. 65].

Власні назви боліт *Болі́тце* і *Стави́ще* утворилися від апелятивів середнього роду за допомогою суфікса **-ищ-**. У монографії «Граматика української мови» зазначено, що в «мові ... діє закон форми слова, коли за відповідним граматичним значенням закріплена відповідна форма. Іменники на **-исько, -ище** є виразниками віднесеності до середнього роду» [2, с. 71].

Мовознавець С. П. Бевзенко засвідчує, що за допомогою суфікса **-ищ(е)** чи складного **-овищ(е)** з найдавніших часів творяться просторові назви місця (*пожарище, згарище, пасовище, багнище, вознище, городище, селище, дворище, горище, становище* – у значенні: табір, стан), є серед них і пізніші, власне-українські деривати (*горище, ставище*) [1, с. 125].

Серед прикладів засвідчено 2 гелоніми-омографи, тобто слова, що пишуться однаково, але мають різну акцентуацію: *Моча́р, Моча́р*. Гелонім *Моча́р* утворено від народного географічного терміна – загальної назви, що має значення «мокра заболочена низина» [4, с. 124]. У «Словнику водних об'єктів» А. І. Кривульченка зазначено закінчення родового відмінка **-а** гелоніма *Моча́р* [6, с. 103], що вказує на належність його до твердої групи II відміни іменників, який при відмінюванні зберігає фіксований наголос на першому складі.

Крім того, зафіксовано гелонім *Моча́р*, який також утворено від народного географічного терміна діалектного походження – «болото» [4, с. 123]. Цей онім теж належить до II відміни твердої групи, оскільки в родовому відмінку має закінчення **-а** [6, с. 103] та нерухомий наголос на другому складі основи.

Для власних назв боліт II відміни твердої групи характерна наявність варіантних форм давального та місцевого відмінків. Як зазначає мовознавець І. Г. Матвіяс, уживання «подвійних форм у сучасній мові характерне для всіх іменників чоловічого роду без будь-якої семантичної і стилістичної диференціації, але закінчення **-ові, -еві** найхарактерніші для назв людей і взагалі істот» [10, с. 105–106]. Тому в давальному відмінку однини гелонімів чоловічого роду паралельно вживаються флексії **-у/-ові**: *Мако́ртету* – *Мако́ртетові*, *Нізу* – *Нізові*. На думку дослідника, «іменники II відміни середнього роду в давальному відмінку однини мають переважно давнє закінчення **-у**» [10, с. 107–108]. Паралельні закінчення **-у/-ові**, на думку мовознавця, мають також «іменники середнього роду з суфіксом **-к**, який виступає після суфікса **-ат-**: *телятку і теляткові*» та «два безсуфіксні іменники середнього роду: *лихо і серце*» [10, с. 107–108]. Гелонім II відміни середнього роду в давальному відмінку має тільки закінчення **-у**: *Тягно* – *Тягну*.



У виданні «Граматичний словник української літературної мови. Словозміна» зазначено: «Місцевий відмінок представлений двома відмінками М1 та М2 відповідно до наборів флексій, що спостерігаються з групою прийменників *в/у, на, при, по* (не в просторовому значенні) і окремо з прийменником *по* в просторовому значенні» [3, с. 590].

Для місцевого відмінка II відміни твердої групи характерні закінчення **-і/-ові/-у** чи **-у/-і**. На думку І. Г. Матвіяса, «закінчення **-ові/-еві** приписують тільки іменникам чоловічого роду, що позначають назви істот, ... іншими іменниками чоловічого і середнього родів закінчення **-ові/-еві** не приписуються» [10, с. 113], хоч «на практиці це правило виразно порушується» [9, с. 114]. Місцевий відмінок також характеризується прийменниками: *на, у (в), при, по*, що впливають на вибір флексії. Наприклад, прийменник *по* переважно вимагає закінчення **-у** (*по Низу, по Огруді, по Питомнику*).

З погляду акцентуації гелоніми чоловічого та середнього роду II відміни твердої групи однини поділяють на дві групи:

- 1) гелоніми, які мають нерухомий наголос на основі;
- 2) гелоніми, які мають нерухомий наголос на закінченні.

Для власних назв боліт II відміни характерні такі чергування твердої та м'якої приголосної фонем /з/ – /з'/, /д/ – /д'/, /н/ – /н'/, /р/ – /р'/, /т/ – /т'/, /ц/ – /ц'/ у місцевому відмінку: *Низ – на, у (в), при, по Низі, Огруд – на, у (в), при, по Огруді, Фонтан – на, у (в), при, по Фонтані, Мочар – на, у (в), при, по Мочарі, Очерет – на, у (в), при, по Очереті, Болітце – на, у (в), при, по Болітці*.

Серед гелонімів II відміни виокремлено 8 ЕПК:

ЕПК № 1 (*Гурт'он*) охоплює гелоніми чоловічого роду твердої групи, у яких постійно наголошена основа.

Для гелонімів ЕПК № 2 (*Фонтан*) характерне чергування твердої/ м'якої фонем /н/ – /н'/, /т/ – /т'/, /р/ – /р'/, /д/ – /д'/ у формі місцевого відмінка однини: *Фонтан – на, у (в), при, по Фонтані, Макортет – на, у (в), при, по Макортеті, Мочар – на, у (в), при, по Мочарі, Огруд – на, у (в), при, по Огруді*. Подані оніми марковані чоловічим родом, належать до твердої групи відмінювання та мають постійно наголошену основу.

ЕПК № 3 (*Низ*) охоплює гелонім чоловічого роду твердої групи з рухомим наголосом: *на, у (в), при, по Низі – на, у (в), при, по Низу*, наявністю 3 варіантних форм у місцевому відмінку: *на, у (в), при, по Низі – на, у (в), при, по Низу – на, у (в), при, по Низові* та чергуванням твердої/ м'якої фонем /з/ – /з'/ у формі місцевого відмінка однини: *Низ – на, у (в), при, по Низі*.

Для гелонімів ЕПК № 4 (*Питомник*) характерна наявність 2 варіантних форм у місцевому відмінку: *на, у (в), при, по Питомнику – на, у (в), при, по Питомникові*.

До ЕПК № 5 (*Тягн*) належить гелонім середнього роду твердої групи з постійно наголошеним закінченням та чергуванням твердої/ м'якої фонем /н/ – /н'/ у формі місцевого відмінка однини: *Тягн – на, у (в), при, по Тягні*.

До ЕПК № 6 (*Болітце*) – гелонім середнього роду м'якої групи, у якому постійно наголошена основа та наявне чергування твердої/ м'якої фонем /ц/ – /ц'/ у формах родового, давального та місцевого відмінків, наприклад *Болітце – Болітцю*.

До ЕПК № 7 (*Драговиння*) належить гелонім середнього роду м'якої групи, у якому постійно наголошена основа.

ЕПК № 8 (*Болотище*) – належать гелоніми середнього роду мішаної групи з постійно наголошеною основою.

Отже, на словозміну гелонімів як одного з підкласів гідронімів впливають такі чинники: частиномовна належність, маркованість категоріями чоловічого та середнього роду, неповна парадигма (наявність тільки форм однини), лексичне значення (мають прозору доонімну семантику, частину пропріативів утворено від народних географічних термінів), наявність варіантних форм давального та місцевого відмінків; чергування твердої та м'якої приголосних фонем.

Усього виокремлено 8 ЕПК гелонімів II відміни, серед яких 4 класи чоловічого роду твердої групи, 2 – середнього роду м'якої групи та по 1 – середнього роду твердої та мішаної груп.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Исторична морфологія української мови (Нариси із словозміни та словотвору) / С. П. Бевзенко. – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Граматика української мови. Морфологія : підруч. для студ. філол. ф-тів вузів / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 334 с.
3. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна : Близько 140 000 слів / відп. ред. Н. Ф. Клименко. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 760 с.
4. Громко Т. В. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини / Т. В. Громко, В. В. Лучик, Т. І. Поляруш. – Київ–Кіровоград, 1999. – 224 с.
5. Карпенко Ю. О. Онімизація і трансонімизація як словотвірний акт / Ю. О. Карпенко // Шоста республіканська ономастична конференція. Тези доповідей і повідомлень (1). – Одеса : ОДУ, 1990 – С. 35–37.
6. Кривульченко А. І. Водні об'єкти Кіровоградської області. Частина І. Словник водних об'єктів. Частина ІІ. Атлас гідрографічної мережі. Класифікатор водотоків. Водосховища : монографія / А. І. Кривульченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 356 с.
7. Ковтюх С. Л. Словозмінна парадигматика українських прізвищ : [монографія] / С. Л. Ковтюх, О. М. Кашалян ; за ред. С. Л. Ковтюх. – Кіровоград : ПОЛІМЕД-Сервіс, 2012. – 258 с.
8. Лучик В. В. Автохтонні гідроніми Середнього Дніпро-Бузького межиріччя / В. В. Лучик. – Кіровоград, 1996. – 235 с.
9. Лучик В. В. Іншомовні гідроніми Середнього Дніпро-Бузького межиріччя / В. В. Лучик. – Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1999. – 104 с.
10. Матвіяс І. Г. Іменник в українській мові / І. Г. Матвіяс. – К. : Райдська школа, 1974. – 184 с.
11. Словник української ономастичної термінології / уклад. Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. – Харків : Ранок – НТ, 2012. – 256 с.



Юлія БОЙКО

**ТВОРЧИСТЬ ЮРІЯ ВИННИЧУКА У ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІЙ РЕЦЕПЦІЇ  
(РОМАНИ «АПТЕКАР» І «ТАНГО СМЕРТІ»)***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.*

У статті здійснено спробу зробити огляд літературознавчих праць, присвячених осмисленню і аналізу романів Ю. Винничука «Танго смерті» і «Аптекарь». У процесі студіювання було проаналізовано відгуки науковців, що друкувалися у фахових видання та періодиці, рецензії пересічних читачів розміщені у інтернет-часописах, враження і відгуки колег по перу, які брали участь у літературних обговореннях та дискусіях і коментарі самого автора щодо роботи над текстами романів.

**Ключові слова:** сучасна українська проза, авантюрний роман, роман про пам'ять, історичний роман, детективний сюжет, містичні символи.

За останні роки незалежності сучасна українська література зважаючи на свободу, відкритість українського суспільства до чужоземних впливів та значно ширших контактів із літературами інших країн, зробила крок вперед. Як зазначає П. Маковецький: «І цей крок позначився зверненням до досі заборонених тем (Голодомор, сексуальність, наркотики, девіантна поведінка тощо), використанням нових стилістичних прийомів (постмодернізму, неоавангардизму, нецензурної лексики, суржика), різноманітністю та змішанням жанрів, своєрідною епатажністю, а також осмисленням соціальних проблем та історичної пам'яті. Для нової україномовної літератури характерне зниження пафосу типового для соціального реалізму. Багато творів позначені іронією стосовно правління держави та побуту людей. Також, завдяки доступу до творів іноземних авторів, українських творів 1920-1930-х років та до діаспорної літератури, в українській літературі значно розширилося стильове різноманіття» [6].

На сьогодні яскравими представниками нової генерації письменників є такі відомі митці, як: Юрій Андрухович, Юрій Винничук, Юрій Іздрик, Ліна Костенко, Марія Матіос, Тарас Прохасько, Степан Процюк, Василь Шкляр та багато інших. Твори наших сучасників є читабельні, цікаві, непересічні, захоплюючі і незаперечний факт, що популярні не тільки серед читачів зрілого віку, а й серед молоді.

У студії ми поставили собі за мету розглянути рецензії і відгуки на твори сучасного українського письменника Ю. Винничука. А саме на найбільш епатажні його романи «Танго смерті» (Видавництво «Фоліо», 2012) і «Аптекарь» (Видавництво «Фоліо», 2015). Слід зазначити, що саме ці прозові твори стали своєрідною візитівкою прозаїка.

Є. Стасіневич у рецензії на роман Ю. Винничука «Танго смерті», що друкувалася на сторінках інтернет-видання «ЛітАкцент», зазначив: «Я не можу назвати новий роман Юрія Винничука геніальним. Та й чи це потрібно? Це, вочевидь, ознака ще одної травми, ознака хворобливої літературоцентричної нації, для якої існує лише геніальний твір, або ж – масова література. Третього не буває. Насправді ж, ні, існує, це доводить весь світовий літературний процес узагалі й «Танго смерті» зокрема. Роман пречудовий і етапний для української літератури, свіжий, винахідливий і потрібний. А геніальних шматків у ньому стільки, що хтось не спроможеться за все життя створити схоже» [8].

В одному із інтерв'ю сам письменник (Ю. Винничук) зізнався, що над текстом твору працював близько восьми років. Мав на меті показати життя у міжвоєнному і воєнному Львові. За жанром твір належить до історичних романів. Як зазначила у своїй рецензії Л. Шутяк: «Роман Юрія Винничука "Танго смерті" – це чергова таємниця. Загадкові бібліотечні лабіринти в стилі Еко та Борхеса, детективний сюжет, містичні символи і знаки, фатальні мелодії й оригінальні персонажі. Завдяки оригінальній задумці й майстерному втіленню роман Юрія Винничука може зацікавити як прихильників історичних романів, так і тих, хто зазвичай читає тільки детективи» [12].

Пригоди чотирьох друзів – Ореста Барбаріки, Яся Білевіча, Йоська Мількера і Вольфа Єгера (роман «Танго смерті»), на думку І Котика, створюють «один із дискусійних моментів, що стосується проблеми адекватності висвітлення в романі історичних подій, – міжетнічні стосунки, зокрема взаємини українців, поляків і євреїв» [2]. Саме це питання (етнічні погроми у Львові їх висвітлення у творі) і стало предметом дискусії у літературознавчих колах (А. Дрозда – Ю. Винничук). Але якого б плану не були відгуки, а роман «Танго смерті» міцно тримає статус роману про пам'ять.

Не меншу увагу і зацікавленість викликав і роман «Аптекарь» який вийшов з під пера митця трьома роками пізніше. За словами автора, після написання роману «Танго смерті» він вирішив змінити тематику. Події роману розгортаються в XVII сторіччі. Новий твір Ю. Винничука знайомить нас із цілою плеядою тогочасних лікарів. У одному із своїх коментарях автор наголошує: «Я більше надаю перевагу спогадам, літописам, щоденникам[...] Головний герой – міський кат, є й дівчина-чарівниця, яку звинуватили в чаклунстві й хотіли спалити, але кат її рятує, бо має змогу раз у житті помилувати, забирає до себе» [8].

Описуючи підготовчу роботу, що передувала написанню тексту роману «Аптекарь», В. Середа зазначає: «Вивчаючи історичне тло, в якому мав намір розгорнути дію роману, автор переглядав списки Падуанського університету, щоб дізнатись, як записувались українці в XV-XVII століттях – одні «крутенос», інші «роксоланос», а були й «українен». Московитів не було в жодному європейському університеті – вони появились аж у XVIII столітті» [8]. Тобто письменник цілеспрямовано вивчав і «російський слід» в архівних документах.



Роман вийшов цікавий різноплановий з непересічним історико-фантастичним сюжетом. У своїй рецензії Є Стасіневич наголошує: «"Аптекарь" іноді скидається на фентезі місцевого розливу (хоча це, на хвилиночку, лежить у діапазоні між "Конотопською відьмою" і гоголівськими "Вечорами", а також прозою Шевчука і патентованою англо-саксонською готикою), а окремі пасажі іноді схожі на оповіді з історії для старшої школи ("захоплює і не без моралі"), але Винничук завжди вправно вирулює свій текст із тих поодиноких мілін і виходить на глибоке...»[9]. Звертає увагу на сюжетні перипетії, що нагадують павутинне мереживо. Проводячи паралель із «Парумером», «Демонами Да Вінчі» і «Венеційським купцем», звертає увагу потенційного читача на високий драматизм Винничукових творів, скуппульозне виписування «головних ниток» роману, наголошує на тому, що ми отримали своєрідний «зліпок того моменту української історії, коли все могло би піти будь-якою звивистою колією» [9].

С. Чернюк у статті «Комунікаційна ризоматика роману Ю. Винничука "Аптекарь"» у досить різкій формі характеризує твір: «Автор у цьому творі постає більше як колекціонер, який нав'яже нам список прочитаних книжок і не хвилюється про сенси» [11].

За твердженням Т. Литвинчук, роман має свої сильні сторони і «родзинки» – цілий ряд образів символів. Наприклад, «поділ простору на закритий та відкритий, у семіотиці художнього тексту», Львів – місто-хамелеон, межові лінії доріг і перехресть. Дослідниця наголошує, що особливістю «відтворення локусу дому» у романі «Аптекарь» є моменти, коли автор навмисне вдається до детального опису елементів, які утворюють просторову єдність аптеки різних епох.

Аналізуючи «відьомський роман «Аптекарь» Ю. Винничука, А. Панченко розглядає текст як «відвертий, по-хорошому жорсткий (а місяцями і жорстокий) роман, в якому змішалися долі та історії відразу кількох героїв», звертає увагу на «світ витканий зі снів» і життя «юної відьми, чорта-філософа, закоханого ката, убитої повії і військового хірурга» [4]. Звертає увагу на переплетення жанрів у тексті роману – детектив, історичний роман, а розгалуженість жанрових рамок робить твір сильним.

Описуючи свої враження від прочитаного, О. Коцарев розбирає роман «Аптекарь» на окремі складові, не залишаючи поза увагою навіть обкладинку книги. Автор статті виокремлює декілька основних сюжетних напрямків на яких Ю. Винничук, на його думку, сконцентрував свою творчу увагу: ігри з історією, потужна інтрига та пульсуючий внутрішній еротизм тексту. Про наявність певної особливості тексту роману О. Коцарев зазначив: «вона й у загальному настрої книжки, що коливається від методичної погідності до емоційних пожеж чи естетських фантазмагорій. Та в особливому підході до таких більшою чи меншою мірою архетипічних образів і дій, як перевдягання, дорога, розбійники, кат, відьма, корабель, нічний ліс...» [3].

На думку літературознавців, обидва романи вирізняються своєю неординарністю у сенсі побудови сюжетних ліній у чому є «велика перемога Винничука-оповідача в тому, що ми буквально до останнього(!) слова не розуміємо авторської, сказати б, конвенційності, не можемо вгадати, у що врешті це виллється – рознесення містичної складової на друзки й тріумф Реальності над Фантазією» [1]. Романи Ю. Винничука дивують, приголомшують і заворожують.

Сьогодні найпопулярніші українські автори, такі, як: Юрій Андрухович чи Оксана Забужко, видаються просто смішними накладками. Складається враження, що ці книги читають тільки люди безпосередньо причетні до літературних справ: письменники, критики, видавці, філологи. Ми майже звикли, що сучасні українські письменники не є авторами світових бестселерів. Їх імен немає у переліку найвідоміших авторів світу. І все ж у нашій літературі є усі шанси викликати зацікавлення іноземного читача (слава Богу, що викликає зацікавлення українського читача), – все має свій початок. Популярність на Батьківщині неодмінно має продовження – наше письменство потроху виривається за межі локальної і містечкової значимості. Наприклад, нещодавня авторська презентація творів С. Процюка в США (жовтень 2018), а також приємна звістка про те, що романи «Танго смерті» і «Аптекарь» Ю. Винничука вже перекладені багатьма європейськими мовами. Отож можна вже говорити про вихід сучасної української літератури на світовий рівень. Залишається дочекатися того моменту, коли ми будемо вивчати відгуки про них закордонних літературознавців.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ковалевська Є. «Танго смерті» Юрія Винничука – вир історії і містифікації інтернет ресурс [https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/11/121116\\_book\\_2012\\_interview\\_vynnychuk\\_ek.shtml](https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/11/121116_book_2012_interview_vynnychuk_ek.shtml)
2. Котик І. «Танго смерті» як загроза державній безпеці інтернет ресурс <http://litakcent.com/2012/11/22/tango-smerti-jak-zahroza-derzhavnij-bezpeci/>
3. Коцарев О. Старолівське «Танго смерті» інтернет ресурс [http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/41512/Starolvivske\\_Tango\\_smerti\\_Vynnychuk\\_vydav\\_novyj\\_roman](http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/41512/Starolvivske_Tango_smerti_Vynnychuk_vydav_novyj_roman)
4. Литвинчук Т. Локус дому в середньовічному Львові (на матеріалі роману «Аптекарь» Юрія Винничука) інтернет ресурс [http://philology.knu.ua/library/zagal/Lit\\_studii\\_48\\_2\\_0.pdf](http://philology.knu.ua/library/zagal/Lit_studii_48_2_0.pdf)
5. Маковецький П. Сучасність і література в Україні. Точки дотику інтернет ресурс <http://dds.edu.ua/ua/articles/2/slovo/2011/934-present-and-literature-in-ukraine.html>
6. Панченко А. Читаємо українське: рецензія на книгу «Аптекарь» Юрія Винничука. Відвертий і по-хорошому жорстокий роман» інтернет ресурс <https://ukr.segodnya.ua/lifestyle/showbiz/chitaem-ukrainskoe-recenziya-na-knigu-aptekar-yuriya-vinnichuka-701314.html>
7. Романенко О. Львівська цивілізація у романі Юрія Винничука «Танго смерті» інтернет ресурс <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2015/12/33.15.15.pdf>
8. Серєда В. Ми залишаємось письменниками, поки є ентузіасти книжки інтернет ресурс <http://pilipyurik.com/ukrainskie-literatory/670-2015-11-11-07-51-58>
9. Стасіневич Є. «Аптекарь» Юрія Винничука: да прибуде з нами роман інтернет ресурс <http://www.theinsider.ua/art/aptekar-yuriya-vinnichuka-da-pribude-z-nami-roman/>
10. Стасіневич Є. Певно, найкращий роман останніх років інтернет ресурс <http://litakcent.com/2012/09/27/pevno-najkraschij-roman-ostannih-rokiv/>





11. Чернюк С. Комунікаційна ризоматика роману Юрія Винничука «Аптекарь» інтернет ресурс <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/philology/2016/276-264-21.pdf>
12. Шутяк Л. «Роман, якого нам бракувало: рецензія на книгу Юрія Винничука» інтернет ресурс [https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/12/121206\\_book\\_2012\\_readers\\_review\\_vynnychuk\\_ek.shtml](https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/12/121206_book_2012_readers_review_vynnychuk_ek.shtml)

**Руслана ВЕРГУН**

### **СИСТЕМА СЛОВОЗМІНИ ІМЕННИКІВ ЖІНОЧОГО РОДУ III ВІДМІНИ НА -Ж У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.*

В останні десятиліття морфологічна парадигматика активно розвивається в загальнотеоретичному і прикладному аспектах. С. Л. Ковтюх зазначає, що ця галузь вітчизняної лінгвістики «має вагомий методологічний підґрунтя, власні об'єкт, предмет, завдання, спеціальну термінологію. Об'єктом дослідження є системи парадигм змінних лексико-граматичних класів. Предметом вивчення – сукупність словоформ кожного члена системи, тобто окремі словозмінні парадигми, з урахуванням комплексу релевантних критеріїв для визначення репертуару елементарних парадигматичних класів» [6, с. 251].

**Мета статті** – дослідити морфологічну парадигматику іменників III відміни жіночого роду на -ж. З метою реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) визначити місце вказаних лексем у системі словозміни іменника; 2) установити й охарактеризувати низку релевантних чинників, що впливають на їхнє відмінювання; 3) виокремити елементарні парадигматичні класи (ЕПК) іменників III відміни жіночого роду на -ж.

Термін «парадигма», як зазначала О. С. Кубрякова, уведений в античній граматиці для позначення зразка відмінювання» того самого слова, стосувався насамперед «сукупності форм відмінювання або відміни одного типу» [7, с. 15]. Термін уживався в значенні «показ, копія для наслідування» та служив для відображення правил нормативної граматики й опису набору форм, характерних для певної частини мови, і репрезентував відомі класи в середині частин мови.

Отже, з початку своєї появи термін асоціювався з граматичними угрупованнями слів в описуваній мові і з виявленням у середині цих угруповань певних рис упорядкованості, регулярності.

Поняття «парадигма» спочатку використовували тільки в морфології. Пізніше цей термін поширився у фонології, синтаксисі, лексикології, дериватології тощо. Проте генетично і з погляду своєї безперечності та загальновизнаності основною сферою поняття «парадигма» є морфологія [6, с. 13].

Традиційно термін «парадигма» вживають у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні – це будь-який клас мовних одиниць, протиставлених одна одній і водночас об'єднаних за наявністю в них спільної ознаки; модель чи схема організації такого класу.

Парадигма ж у вузькому розумінні – сукупність морфологічних форм того самого слова, тобто морфологічна парадигма, для якої характерне:

- 1) наявність стабільної частини (основи, кореня), що вказує на тотожність лексеми в усіх її граматичних видозмінах;
- 2) фіксація точного переліку її (лексеми) компонентів-словоформ, що надає парадигмі статусу закритого класу форм;
- 3) однозначна відповідність кожного компонента-словоформи парадигми і пов'язаного з ним спеціального форманта;
- 4) закріплений порядок розташування компонентів – словоформ парадигми [2, с. 40].

Морфологічні парадигми мають свою структуру, яка визначається інвентарем морфологічних категорій, що характеризують кожну частину мови. Зокрема, це категорії роду, числа та відмінка, істот/неістот іменника, співвідносні з іменниковими категоріями роду, числа та відмінка прикметника, дієслівні категорії часу, виду, способу, особи, числа, значення яких переважно виражається флексією [1, с. 24].

Парадигми слів однієї частини мови мають однакове внутрішнє упорядкування, однаковий набір закінчень для одного типу відмінювання чи дієвідмінювання.

Словозміна іменників сучасної української літературної мови репрезентує семичленну семантико-синтаксичну категорію відмінка – називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий і кличний відмінки, двочленну категорію числа – одна і множина, класифікаційну категорію істот/неістот. Якщо структура іменникових парадигм визначається категорійними значеннями іменника та кількістю членів граматичної категорії, то критерієм виділення загальної сукупності парадигм іменника певної відміни, групи є різні морфологічні реалізації окремих членів категорії – грамами називного, родового, давального, знахідного, орудного, місцевого і кличного відмінків, грамами однини чи множини, істот/неістот, засобами вираження яких є флексія, оскільки в українській мові та сама флексія виражає низку категорійних значень.

Дослідженням морфологічної парадигматики займалися такі вітчизняні мовознавці: В. М. Русанівський, Л. І. Комарова, О. В. Болух, О. О. Тараненко, П. І. Сигеда, М. Г. Сердюк, С. Л. Ковтюх та інші.

Історію становлення III відміни іменників сучасної української мови, особливості їхніх граматичних категорій, систему словозміни тощо досліджували С. П. Бевзенко, С. С. Самійленко, Л. А. Булаховський, М. Я. Плющ, І. Р. Вихованець, І. Г. Матвіяс, О. К. Безпояско, А. А. Загнітко, Ю. О. Карпенко, М. М. Фащенко, С. Л. Ковтюх та інші.



У статті про іменники III відміни на засадах морфологічної парадигматики С. Л. Ковтюх виокремила 54 елементарні парадигматичні класи [5, с. 79].

#### Виклад основного матеріалу дослідження.

У новому «Граматичному словнику української літературної мови» (2011) для іменників III відміни жіночого роду на -ж засвідчено 2 таблиці словозмінних парадигм: *дріж, упряж* [3, с. 704].

Загалом це видання фіксує 4 відповідні іменники: *дріж, дроз, подорож, упряж*.

<b>ДРОЖ, ДРІЖ</b> – судорожне тремтіння тіла від холоду, страху, хворобливого стану		
Однина		Множина
Н.	дріж, дроз	-
Р.	дрожі	-
Д.	дрожі	-
З.	дріж, дроз	-
О.	дрожжю	-
М.	на/у дрожі	-
Кл.	дроже	-
<b>УПРЯЖ</b> – сукупність предметів для запрягання коней, волів, оленів та ін. тварин		
<b>ПОДРОЖ</b> – пересування пішки по місцях, віддалених від постійного місця проживання		
Однина		Множина
Н.	подорож	подорожі
Р.	подорожі	подорожей
Д.	подорожі	подорожам
З.	подорож	подорожі
О.	подорожжю	подорожами
М.	на/у подорожі	на/у подорожах
Кл.	подороже	подорожі
Однина		Множина
Н.	упряж	упряжі
Р.	упряжі	упряжей
Д.	упряжі	упряжам
З.	упряж	упряжі
О.	упряжжю	упряжами
М.	на/в упряжі	на/в упряжах
Кл.	упряже	упряжі

III відміна іменників сучасної української літературної мови відзначається високою уніфікованістю відмінкових форм. У всіх граматиках відзначено, що в родовому, давальному та місцевому відмінках однини іменники цієї відміни мають омонімічні флексії -і (відмінкова форма в кожному конкретному випадку визначається синтаксично): *щасливої подорожі* (родовий відмінок однини); *щасливій подорожі* (давальний відмінок однини); *бути в подорожі* (місцевий відмінок однини).

Збігаються словоформи називного та знахідного відмінків однини, що мають нульове закінчення. В орудному відмінку однини вживається давнє закінчення -у (графічно виключно -ю). Також в орудному відмінку однини перед закінченням -у (-ю) подовжується кінцевий приголосний основи, якщо в початковій формі слова він стоїть після голосного: *подорожжю*. Якщо в початковій формі іменника в кінці основи наявні два приголосні звуки, то подовження не відбувається. Як, наприклад, в інших іменниках III відміни: *радістю, рішучістю, приязню*. Кличний відмінок характеризується флексією -е.

У назвах неістот тотожні форми називного, знахідного та кличного відмінків множини, вони мають флексію -і. Родовий відмінок множини характеризується закінченням -ей. У давальному, орудному та місцевому відмінках множини субстантиви III відміни приймають відповідно флексії -ам, -ами, -ах (після шиплячих приголосних фонем).

Дослідниця С.Л. Ковтюх указує: «У багатьох українських говірках, у літературній мові до 1933 року, у мові української діаспори за межами Батьківщини в Р. в. однини іменників III відміни на -ть за другим приголосним кореня (основи), а також у словах *кров, любов, осінь, сіль, Русь, Білорусь* уживалася й уживається історична флексія -и. Такі форми фіксуються і в сучасних періодичних виданнях, творах художньої літератури, особливо західноукраїнських видавництвах» [4, с. 82]. І. Р. Вихованець зазначає, що вживання флексії -і в родовому відмінку однини зазначених іменників III відміни, а також деякі інші орфограми «було запроваджено за тоталітарної доби для зближення українського правопису з російським» [2, с. 106]. У проєкті нової редакції українського правопису запропоновано повернути ці історичні грами [8, с. 100]. Після офіційного затвердження цих граматичних норм система словозміни досліджуваних іменників не зміниться.

На виокремлення елементарних парадигматичних класів у межах III відміни в сучасній українській літературній мові впливають такі чинники: віднесеність до категорії жіночого роду; лексичне значення; категорія істот / неістот (серед істот додатковий поділ на осіб та неосіб); можливість утворення неповної



парадигми; схема наголосу (переважна більшість іменників цієї відміни характеризується нерухомим наголосом на основі; переміщується наголос найчастіше в місцевому відмінку однини та родовому, давальному, орудному та місцевому відмінках множини); вплив словотворчого суфікса чи фіналі основи; спільність рядів відмінкових флексій, у тому числі наявність варіантних форм у певних відмінках та однакова орфографічна презентація закінчень; чергування голосних і приголосних фонем; участь суфіксальних морфем у творенні нових форм слова; нерегулярні зміни в лексичній основі, зумовлені відмінюванням; існування у формах зв'язаного значення на противагу вільному в називному відмінку множини; синтагматичний чинник – переміщення наголосу чи вживання іншої замість сподіваної словоформи в певних контекстах [4, с. 79].

При словозміні іменників III відміни на **-ж** засвідчено такі морфонологічні чергування: 1) голосних фонем /i/ – /o/, що супроводжується альтернацією приголосних /p'/ – /p/; 2) однієї приголосної фонемі з двома однаковими.

Морфологічна парадигматична система іменників жіночого роду III відміни на **-ж** об'єднує 3 ЕПК:

**ЕПК № 1 (подорож)** охоплює два іменники жіночого роду (*подорож, упряж*), назви неістот, що мають повну парадигму, фіксований наголос на основі в усіх відмінкових формах, чергування однієї приголосної фонемі з двома – /ж/ – /жж/ у формі орудного відмінка однини.

До **ЕПК № 2 (дрож)** належить один іменник жіночого роду, назва неістоти, яка має форми тільки однини, тобто утворює неповну парадигму. Акцентуаційна парадигма характеризується постійним наголосом на основі. В орудному відмінку однини /ж/ чергується з /жж/.

**ЕПК № 3 (дріж)** від попереднього ЕПК відрізняється тим, що в усіх відмінкових словоформах, крім називного та знахідного відмінків однини, засвідчено чергування голосної фонемі /i/ в закритому складі з /o/ у відкритому, що супроводжується додатковим чергуванням м'якої приголосної фонемі /p'/ із твердою /p/.

Отже, серед іменників жіночого роду III відміни зафіксовано тільки 4 з кінцевою фонемою основи /ж/. На їхню систему словозміни впливають такі фактори: маркованість жіночим родом, належність до категорії неістот, можливість утворення неповної парадигми, однакове наголошення всіх словоформ на основі, вплив фіналі основи, спільність рядів відмінкових флексій, наявність варіантних форм у певних відмінках, однакова орфографічна презентація закінчень, чергування голосних і приголосних фонем. Усього виокремлено три ЕПК.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боллох О. В. Парадигматика іменника / О. В. Боллох // Мовознавство. – 1995. – № 4–5. – С. 24–28.
2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська; [за ред. чл.-кор. НАН України І. Р. Вихованця]. – К.: Унів. вид-во «Пulsари», 2004. – 398 с.
3. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна / В. І. Критська, Т. Г. Недозим, Л. В. Орлова та ін.; відп. ред. Н. Ф. Клименко. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – 760 с.
4. Ковтюх С. Л. Елементарні парадигматичні класи іменників третьої відміни в сучасній українській мові / С. Л. Ковтюх. – Наукові записки. – Серія: філологічні науки (мовознавство) : у 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – Випуск 73. – Ч. 1. – С. 67–83.
5. Ковтюх С. Л. Словозмінна парадигматика українських прізвищ: [монографія] / С. Л. Ковтюх, О. М. Кашталія; за ред. С. Л. Ковтюх. – Кіровоград: Полімед-Сервіс, 2012. – 256 с.
6. Ковтюх С. Л. Стан дослідження морфологічної парадигматики в українському мовознавстві / С. Л. Ковтюх // III. Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht. Діалог мов – діалог культур. Україна і світ. III Міжнародна наукова Інтернет-конференція з україністики. – München. 1.–4. November 2012. – München – Berlin – Washington, D.C.: Verlag Otto Sagner, 2013. – S. 244–256.
7. Кубрякова Е. С. 0 поняття парадигми в формообранні і словообранні / Е. С. Кубрякова, П. А. Соболева // Лінгвістика і поезика. – М.: Наука, 1979. – С. 5–23.
8. Український правопис: проект (для обговорення) [Електронний ресурс] / Підготувала робоча група Української національної комісії з питань правопису. – 216 с. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/08/15/novoi-redaktsii-pravopisu.pdf> – Назва з екрана.

**Олександра ГОНЧАРЕНКО**

**СПЕЦИФІКА ОПОВІДНОЇ МАНЕРИ**

**В ПОВІСТІ-ПОЕМІ «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ» ОСИПА ТУРЯНСЬКОГО**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цепя О. В.*

У повісті-поемі «Поза межами болю» Осип Турянський по-філософськи осмислює питання життя і смерті, добра і зла, вибору людини тощо. Змістово-формальні аспекти тексту утверджують силу любові, людського духу, розуму, волі до життя. За словами Петра Карманського, згаданий текст «викликає вражіння дійсно пережитого, переболілого і списаного кров'ю серця», він є «наймогутнішим протестом (без протесту) проти останнього європейського злочину, це крик одчаю душі людини, мужа, батька, а рівночасно вислів віри в людину» (Цит.: [8, с. 12]). «Осип Турянський... проявив світову свідомість, мотивовану ідеєю загального блага, коли людина, з одного боку, вчиться бути достойним громадянином нації, а з другого – відповідальним громадянином світу» [1, с. 56]. Такі й подібні оцінки актуалізують потребу з'ясувати джерело тієї особливої енергетики, що забезпечила й авторові, і його творінню світове визнання.

Закономірним у такому контексті є інтерес дослідників до повісті-поєми. Свого часу текст аналізували/інтерпретували О. Лілік, Р. Мовчан, М. Нестелєєв, А. Печарський, О. Ткачук та ін. Скажімо, А. Печарський [5], О. Лілік [2], О. Ткачук [6] розглядали композиційні особливості твору, своєрідність його



образної системи та поезики; Р. Мовчан [3], М. Нестелеєв [4] з'ясовували суттєві акценти стосовно рис біографічної постаті західноукраїнського письменника, специфіки літературно-критичної спадщини тощо.

**Метою** нашої публікації є дослідження специфіки оповідної манери повісті-поєми «По за межами болю» Осипа Турянського в контексті філологічної проблеми автора (Див. розлогіше: [9, с. 67–78]).

**Предмет** розгляду – внутрішній і зовнішній світи образу оповідача у творі (аспекти самозображень, самооцінок, самоочікувань; бачення, осмислення і ставлення до довколишнього).

У повісті-поємі «По за межами болю» О. Турянського оповідач є безпосереднім учасником всіх подій, що відбуваються в «країні божевілля і смерті» [7]. Варто говорити і про автобіографічний характер оповідної манери твору.

О. Цєпа в статті «Образ оповідача як суб'єктна форма вираження авторської свідомості в повісті-поємі «По за межами болю» Осипа Турянського» наголошує на своєрідності формального вираження оповідної манери тексту: «...характеристика персонажів фактично здійснюється двома оповідачами – українцями Оглядівським і Добровським», «вербальний пріоритет належить Добровському («Я у своєму нужденному житті дуже мало говорив. Та тепер, супроти обличчя смерті чую потребу поговорити трошки... Буду словами полокати свою душу й балакати, балакати, кричати і сміятися... Та й маю я децю сказати світові за себе й за вас...»); Оглядівський мало говорить, проте отримує перевагу в аспекті життєвого потенціалу (єдиний виживає!); інші четверо – Сабо, Ніколич, Пшилуський, Бояні – відзеркалюють ... контрастні якості характерів обох українців» [10, с. 308].

Стан оповідача в «Передньому слові» можна охарактеризувати як посттравматичний синдром. Пережите потрясіння від «шляху смерті» не відпускає його («Тіні моїх товаришів являються мені у сні й на яві. Бачу їхні обличчя живих трупів. Бачу, як біль і розпука кладе їм на очі й мозок сонячний серпанок привидів і божевілля і як вони радісними окликами, з усміхом щастя западаються у безодню небуття. І я лечу з ними у прірву» [7]), не дає повноцінно жити, провокує меланхолію, депресію: «Та все здається мені, що я наче з-поза могили дивлюся на вир життя...», «...чую голос із того світу», «І в моїм серці плаче жаль і туга за ними» [7]. Його внутрішнє єство переповнене відчуттям сирітства та самотності. Оповідач порівнює своє життя з відірваним від дерева «осіннім пожовклим листком» («Моя душа відривається від життя, як осінній пожовклий листок від дерева, й лине далеко-далеко до моїх товаришів. І з тихим шелестом-зітханням стелиться по землі й шукає їхньої могили» [7]). Як бачимо, сам факт перебування в межовій ситуації та неймовірний порятунок – усе це дає змогу говорити про виняткового героя у виняткових обставинах, а відтак і про романтичну природу образу оповідача. «Оглядівського можна інтерпретувати як образ автора в тексті, що оглядається на своє минуле, пригадує його як травматичний простір. Глибинний смисл цього болісного нагадування – у бажанні художньо виговоритися, коли об'єктивізація власних страждань у літературній формі має символізувати відмежування себе (О. Турянського теперішнього) від власного травматичного досвіду (О. Турянського на війні)» [4, с. 51–52].

Серед найближчих і найбажаніших життєвих пріоритетів – оповісти про останні трагічні хвилини життя своїх побратимів, «сповити супроти них обов'язок» і «скинути з душі тяжкий камінь», «бодай у мільйонній частині зобразити людським словом їхні страждання і збудити в душі людини одну теплу сльозу спочуття до них» [7]. Висловивши мрію про те, що ця історія призведе до національного самоусвідомлення молодого покоління, а відтак і до свободи всіх українців загалом, оповідач піднімає проблему бездержавності України, її мирного співіснування з іншими народами. Цей епізод у тексті виразно демонструє національну ідентичність оповідача. Оприявлене і вміння оповідача висловити надію-сподівання на просвітлення в житті як окремих страждених людей, так і цілих націй: «Через сльози і терпіння / Шлях веде до просвітління: / Хто боровся, скутий тьмою, / Тому сонце – мрія мрій» [7].

В епіцентрі зовнішнього світу оповідача маємо «жаль і тугу» за тими, із ким «судилося...пройти за життя пекло» [7], – страждених полонених, що зважились на втечу, опинились справді поза межами болю, поза межами психічних і фізичних можливостей людини: австрійця Штранцінгера, котрий «замкнув увесь біль у темряві своїх очей і своєї душі і скам'янів» [7]; українця Добровського, котрий відчував власну винятковість («...ви всі збожеволієте, лиш я сам заховаю ясний розум, бо в мене, здається, занадто твердий череп на такі тонкості, як видіння і божевілля» [7]); угорця Сабо, що запропонував «танець смерті»; серба Ніколича, чие колосальне бажання жити дало йому сили не допустити товаришів до канібалізму; поляка Пшилуського, життя якого отруєне зрадою; серба Бояні, що приречений був першим загинути.

Варто наголосити, що загиблих товаришів оповідач у «Передньому слові» не конкретизує за іменами, бо вони для нього тепер – представники ірраціонального, фантомного світу. Названо лише Василя Романишина, що символізує світлу пам'ять про людську проминальність на тлі вічних закономірностей природного буття.

Зауважимо, що в лірично-філософському пролозі на певний час зникає постать оповідача. Створюється враження, що перед нами лише пильна фіксація найдрібніших деталей, пов'язаних із приреченими полоненими. Символічне «якесь дивне, змарніле дерево» не лише увиразнює трагізм обставин Першої світової війни, але й певним чином «повертає» в оповідь образ «Я»: «... глянув на його руки і здригнувся. Ні, не гляну на свої... Знаю: і мої такі» [7].

Під час «танцю смерті» стаємо свідками фізичної недієздатності та внутрішнього дискомфорту Оглядівського. У певний момент його охоплює раптове бажання смерті, самогубства і вбивства свідомості: «Упасти, впасти, впасти трупом на місці або скочити у провалля! Убити, розтоптати цього черва, що ім'я йому свідомість!» [7]. Згодом Оглядівський знову переживатиме розпуку і зневіру. І щоразу спогад про





сина і дружину повертає оповідача до життя. Звертання до сина посилює бажання жити, повертає надію. Понад усе він прагне побачити живими своїх рідних. Оглядівський тішить себе сподіванням, що його найближчі люди «живуть здорові» [7].

Характеризуючи Оглядівського, Добровський наголошує недаремно: «Пан доктор Оглядівський. Гуляє нині, мабуть, перший раз у життю. Дуже вразливий на тепло жіночого серця, особливо в сьогоднішніх зимних часах. Але шукає того тепла тільки у своєму родинному гнізді» [7]. Як бачимо, Добровський говорить про нього як про порядного сім'янина. Щаслива родина є мірилом власної долі, так чи інакше це позначається на вірі в себе та в майбутнє. Розуміємо, що сили Оглядівському додає любов до дружини і сина. Це робить його сильнішим, витривалішим. Це дає змогу йому вижити. Він долає тяжкі обставини і виходить переможцем у жорстокому двобої зі смертю.

Галюцинації та марення, спровоковані голодом та переохолодженням, деформують реальність та все більше лякають Оглядівського. Видіння передають небезпеку та приречення. Час від часу оповідач, утрачаючи зв'язок із реальністю, шукає вихід, звертаючись до власної долі: «Доле, доле! Невже з цього хаосу не вернути нам до життя, на шлях сонця? Яка сила в тому мертвому світі зуміє вирвати нас із цього замерзлого пекла? Нема такої сили. Нема нікого. Бог прокляв нас... Всі великі і добрі сили відцуралися від нас» [7]. Як бачимо, він хоче знайти порятунок у вищих сил, хоче відчути підтримку, яку немає звідки брати.

У ставленні до товаришів-побратимів спостерігаємо здатність оповідача до емпатії, філософського розуміння людей і світу. Свідченням цього є ряд емоційно-гужливих висловлювань, риторичних запитань: «Чому, боже, даєш крукам таке щастя?.. А людей... кидаєш у найглибшу прірву болю... розпуки?» [7].

Добровський постає сильною, гордою, чесною людиною. Його благородне серце сповнене огиди до всього злого й потворного. Він – інтелектуал, що сприймає світ і людей іронічно (згадаймо його характеристики товаришів, що опинились із ним на «шляху смерті»). Чи не найбільше філософських роздумів та афористичних висловлювань Осип Турянський вклав в уста саме Добровського: «За гроші буде юрба качатися перед тобою в поросі й болоті; грішми відбереши людині честь і життя; за гроші станеш Гібралтаром лицарськості й честі, хоч би ти був і найбруднішим плюгавцем; за гроші держава зробить тебе ексцеленцією»; «Сучасна війна обнизила людей до рівня найдикіших звірів...» [7] тощо.

Зовнішній світ оповідача тексту представляє роздуми над рядом проблем, актуальних як для конкретного суспільства, так і для людства загалом. Мова йде про: антигуманність війни, мілітаризму, світового перерозподілу, культ грошей, що руйнують всі християнські принципи людського співіснування, життя і смерть в умовах соціальних потрясінь, біологічне і духовне в межовій ситуації, любов і зраду як індикатори духовної і фізичної витривалості в екстремальних умовах, добро і зло, злочин і кару тощо.

Зауважимо, що, за словами Цепи О., «відтворені в основному тексті події – це не «чисте» минуле, а збагачений, відфільтрований певним часом погляд на колишні події (так зване «бачення минулого теперішніми очима»). Така специфіка часу зумовлює виокремлення аспектів внутрішнього і зовнішнього світів наступних умовних образів оповідача: «Я-теперішнє», представлене головним чином «Переднім словом» (фіксація внутрішнього досвіду в момент написання), та «Я-теперішнє минуле», що його можна пов'язати зі прологом і п'ятьма розділами тексту (відтворення пережитого ніби в режимі «online»)» [10, с. 300].

Таким чином, ми проаналізували специфіку оповідної манери повісті-поєми «Поza межами болю» Осипа Турянського в контексті філологічної проблеми автора. З'ясовуючи внутрішній і зовнішній світи образу оповідача у творі (аспекти самозображень, самооцінок, самоочікувань; бачення, осмислення і ставлення до довколишнього), ми виокремили наступні його якості: інтелектуальні здібності, емоційність, активна громадська позиція, патріотизм, альтруїзм, життєлюбство, багатство творчої уяви тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лебедівна Л. Українське обличчя війни (Повість-поема О. Турянського «Поza межами болю. Картина з безодні») / Л. Лебедівна // Слово і час. – 2004. – №12. – С. 50–56.
2. Лілік О. «Книга Болю» (Читацька конференція за повістю-поемою Осипа Турянського «Поza межами болю») / О. Лілік // Дивослово. – 2011. – № 11. – С. 18–25.
3. Мовчан Р. Осип Турянський (Стаття з розділу в підручнику «Українська література. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту, академічний рівень)» / Р. Мовчан // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колеґіумах. – № 6. – 2011. – С. 63–72.
4. Нестелєсєв М. Поza межами й у межах: Осип Турянський і його найвідоміший твір / М. Нестелєсєв // Дивослово. – 2012. – № 11. – С. 50–56.
5. Печарський А. Поетика творчості Осипа Турянського / А. Печарський. – Львів, 2003. – 200 с.
6. Ткачук О. Наративний модуль повісті-поєми «Поza межами болю» Осипа Турянського [Електронний ресурс] / О. Ткачук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка / [за ред. Ткачука О., Глотова О., Гром'яка Т. та ін.], – Тернопіль, 2011. – Вип. 31. – С. 195–206. – Режим доступу: <http://vuzlib.com.ua/articles/book/9609>.
7. Турянський Осип. Поza межами болю [Електронний ресурс] / Осип Турянський. – Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2344>
8. Турянський Осип. Поza межами болю (Повість-поема). Син землі (Роман). Оповідання / Вступне слово Романа Федоріва. Упорядкування, підготовка текстів і передмова Степана Пінчука / Осип Турянський. – К: Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1989. – 334 с. – Друкується за виданнями: О. Турянський. Поza межами болю. – Відень – Чикаго, 1921; О. Турянський. Син землі. – Львів, 1933; Альманах «Січ». – Відень, 1908 (О. Турянський. Оповідання).
9. Цєпа Олександр. Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання: монографія / Олександр Цєпа. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії» «Авангард», 2014. – 260 с.
10. Цєпа О. Образ оповідача як суб'єктна форма вираження авторської свідомості в повісті-поємі «Поza межами болю» Осипа Турянського / Олександр Цєпа // Наукові записки. – Випуск 148. – Серія: Філологічні науки. – Кіровоград: РВВ ім. В. Винниченка, 2016. – С.309–324.



Катерина ДУБИНЯК

## ТИПОЛОГІЯ ПІДМЕТІВ У ТВОРАХ Ю. АНДРУХОВИЧА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Підмет і присудок – структурно найбільш необхідні члени двоскладного речення, через них виражається предикативність як найважливіша граматична ознака комунікативної синтаксичної конструкції. Те, що в парі головних членів підметові відводять провідну роль, більшою мірою продиктовано традицією, а не граматичною реальністю. Поняття підмета в сучасному мовознавстві виводять із поняття про структурну схему речення і його семантичні компоненти. Підмет – перший компонент структурної схеми, виражається називним відмінком і має значення семантичного суб'єкта. Визначаючи підмет одним із головних компонентів речення, його зв'язок із присудком як другим головним членом, учені надають підметові різний статус: незалежного члена (Л. Блумфільд, І. Мещанінов та ін.), панівного над присудком (О. Шахматов, О. Пешковський, О. Смирницький та ін.), залежного від присудка і зумовленого ним члена (О. Потебня, В. Алмоні та ін.) [2, 123]. Сучасні мовознавці розв'язують цю проблему, виходячи з валентності дієслова-присудка. І. Вихованець визначає позиції підмета й присудка у формально-синтаксичному плані як рівноправні, що формують елементарну формально-синтаксичну структуру двоскладного речення [2, 125]. За функціональним критерієм, ядром речення визнають тільки присудок, який керує всіма валентно пов'язаними з ним іменниковими членами речення, у тому числі підметом. Тому логічніше розглядати підмет і присудок як взаємозалежні, рівноправні з формально-синтаксичного боку головні члени [4, 77].

**Актуальність дослідження** зумовлена потребою вивчення специфіки різних типів підмета у творах Ю. Андруховича.

**Мета статті** – з'ясувати типи підметів у романах Ю. Андруховича «Московіада», «Дванадцять обручів», «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики». Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити морфологічні засоби вираження підметів як головних членів речення у творах Ю. Андруховича «Московіада», «Дванадцять обручів», «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики»; 2) виявити типи та способи вираження простих та складених підметів.

Підмет у романах Ю. Андруховича «Московіада», «Дванадцять обручів», «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики» може означати: 1) суб'єкта дії – *Я щойно прочитав, що перша документальна згадка про Гайсин датується 1545 роком, а магдебурзьке право він отримав 199 років по тому, тобто у 1744-му* (3, 51);

2) носія стану – *«Один з них любить мене», – твердо знала вона* (1, 39); 3) носія ознаки – *Котрась із них одружена, густо замазане фарбою захисного військового кольору* (3, 51); 5) дію-процес – *Але з вовками жити – по-вовчому вити, повчав мене Проводир Фіш* (3, 167).

Аналіз твору засвідчує, що письменник Ю. Андрухович використовує різні типи підметів: прості, які виражаються одиничними лексемами і складені, які виражаються словосполученнями і реченнями. Простий підмет представлений у творі виражений: 1) іменником у називному відмінку: *На певній стадії розмови урядник таки згадував про нього і, водянисто дивлячись кудись униз, обіцяв посприяти* (1, 1); *Сліпий бандурист про щось там грає-грає, воропає.* (2, 100); 2) узагальнено-предметним займенником у називному відмінку: *Мусимо визнати, що ми на порозі катастрофи* (2, 90); *Минулисі ті повільні часи, коли ми могли дозволити собі відступити, пом'якшення, амністії, розпруження, розрідження* (2, 90); *Бо референдум – це ідеальний спосіб маніпулювати людьми, залишаючи в них ілюзію, нібито вони самі вирішують свою долю* (2, 93); 3) субстантивованим прикметником у називному відмінку: *Стукачі, каже той перший, лагідний, це не в нашій компетенції* (2, 48); *Не на того натрапив, шановний!* (2, 54); 4) субстантивованим дієприкметником у називному відмінку: *Але про те, що вчинив якутський письменник Вася Мочалкін, знають лише втаємничені* (2, 6); 5) субстантивованим узагальнено-якісним займенником у називному відмінку: *І коли ти минаєш при виході Вельзевулового помічника, той обіймає тебе і незграбно, соромлячись, цілує кудись під ліве вухо, а потім ще довго аплодує тобі вслід* (2, 26); *Тоді кожна починала свою хитромудру гру, вчікуючи, коли інша забереться геть* (2, 31); *Ніхто не претендує на твою гідність* (2, 71); 6) кількісним числівником: *Сімдесят чотири?* (2, 49); 7) субстантивованим порядковим числівником у називному відмінку: *Стукачі, каже той перший, лагідний, це не в нашій компетенції* (2, 48); *Перший полягає в тому, щоб якимось дивом дожити у цій темряві до понеділка, попередньо все-таки розшукавши той клятий вихід, біля якого зачатиється* (2, 59); *Тоді знову вривається з блискавицями другий* (2, 49); *Перший з них начебто писав сюрреалістичні поезії в прозі, другий римовані сороміцькі куплети на межі між якою та жорсткою порнографією, третій мініатюрні верліброві нотатки якогось кінченого маргінала фенолога, чи то пак натурфілософа.* (1, 32); 8) інфінітивом: *Але подобатися всім без винятку виявилось неможливим* (2, 74); 9) формою будь-якого відмінюваного слова, вжитого в значенні іменника: *Зіграєш «Подмосковные вечера» або «Катюшу» – і встигай збирати повну шапку* (3, 24).

Щодо складених підметів, то письменник також використовує їх у творі у великій кількості. Складені підмети у творах Ю. Андруховича виражаються найчастіше синтаксично й семантично неподільними сполученням слів.



Синтаксично неподільні сполучення слів бувають із кількісним значенням, зі значенням вибірковості і значенням сумісності. Складені підмети з кількісним значенням складаються з кількісного числівника чи його еквівалента в називному відмінку та іменника в називному відмінку або родовому. Вони виражають предметно-кількісні відношення [4, 116]. У романах Ю. Андруховича «Московіада», «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики» та «Дванадцять обручів» використані такі типи складених підметів, що виражені: 1) кількісним числівником з прийменниково-іменниковою конструкцією (прийменником та іменником у родовому відмінку однини або множини: *Ось один з варіантів* (2, 9); – *Дьорнеші?– запитує тебе один із бевзів, наливаючи півгранчака білої* (2, 21); *Не чотири, а цілих п'ять рівнів становлять нині мене!* (2, 63); *До матчу залишалось дві години* (3, 151); *І з особливою радістю сповіщаю: за стіною перебувають двоє захоплених нами піддослідних щурів* (2, 67); *Тим більше, що вже давно по сьомій, себто це громаддя над тобою, цей «Дитячий світ» зачинено аж до понеділка, і ходить по ньому лише двоє-троє сумних мілітонів, нечутних, наче привиди, що охороняють простір з паперовими голубами* (2, 59); 2) займенниками, числівниками *багато, мало, стільки, скільки, чимало*: *І тотальний смітник, ні, багато незалежних смітників на чолі з недолугими маріонетками* (2, 92); *А мишу вам сказати, друзі, що належу до тих інтровертних типів, яких у людному місці мало хто помічає* (2, 79); ... *велика тінь на сусідньому хребті, кілометровий, чи не річковими каменями викладений, напис КАРПАТСЬКА ІНІЦІАТИВА: СВОГО НЕ ЦУРАЙМОСЯ* («а це звідки взялося: вчора ще не було – і як це на таку висоту стільки каміння виперли?») (1, 80); *Минуло ще багато хвилин, і аж тоді над ним виринула вся у зелених і червоних спалахах голова, цього разу дівчини, але з добрим голосом («ви заказували?»)...* (1, 100); *Отже, її разом зі смичком таки було покладено у футляр – чимало свідків стежило за цим ритуальним жестом – а відтак і в труну...* (1, 56); *Навряд чи існує статистика, скільки людських пар в усьому світі спить разом в один і той самий час* (1, 122); 3) іменниками з кількісним значенням *десяток, сотня, половина*: *Хоч особисто я не вірю в цих нелегальних бангладешців, десяток– другий з яких задихнувся під свіжо настеленою підлогою рефрїжиратора, тут уже злі язики загинають* (1, 15); *Минає лише десяток років – і майже все повторюється: лежачи горілиць у тій самій переповненій старими гільзами траві, молоде світло варшавської метеорологічної школи дивиться, як і тоді, в розірвані небеса, аж поки та сама ангельська долоня не закриває ті самі сірого кольору очі* (1, 16); ... *і навіть у спільному умивальнику, причому в умивальнику більша половина раковин розбита, а також, як вони готують собі макарони по флотськи і ходять на нижчий поверх дивитися «Бальшюю стірку»* (1, 37); *Добра половина присутніх так і не могла усвідомити, що це таки сталося* (1, 57); 5) іменником *більшість* та прийменником із займенником у родовому відмінку або субстантивованим прикметником: *Ймовірніше за все, більшість із них була пріречена залишатися в цій центрифусі вечно* (1, 119); ... *хвилин тринадцять проморочившись із замком на вхідних дверях, вистрибнув на підганковий, ще невідтятий схил, де врешті заспокоїв себе думкою, що позаяк вийшов зі свого номера без окулярів, то більшість побаченого йому просто наверхлася* (1, 24); 6) іменником на позначення обсягу, міри, сукупності: *І все ж я не знаю, як витримав би всі атракції того дня – Святу Софію з повидрятуваними на стінах рунами («Тут був Інтар»? «Фиск Візантію»? «Слава Валгаллі?»), Блакитну мечеть, Великий Базар, короткочасні дощі, поривисті вітри з Босфору і Дарданелл, зграї турецької пацанви з парасолями напоготові, згідної бігти за нами вже від автобуса за якісь лише пару тисяч лір...* (3, 270); *Другого разу нас провадив Володимир Гаряїв ... – проєктів, до фанатичного творення яких дивним чином причетна ціла зграя рухливих, наче ртуть, антиподів, серед яких і Марінетті, і Фернан Леже, і Брехт, і Маяковський (харків'янин Гро Вакар завжди вигравав у нього на більярді, єдиний, хто завжди вигравав у нього на більярді), і невизнаний віденський художник, батько якого звався Шикльгубер, а також увесь цей Харків, Харків у дійових особах – котру не візьми, за кожною легенда, краса і відчай жестів, неврастенія, постріл Хвильового, смерть* (3, 229); 7) сполученням слів, жодне з яких не стоїть у називному відмінку (іменники, числівники в родовому відмінку або знахідному відмінку, прийменники *по, до, понад, близько*): *Тоді настала черга викладачів – і всі вони ніби авансценою промаршували перед Артуровим удавано зацікавленим поглядом, якісь цілком не харизматичні добродійки та добродії, десь близько двадцяти осіб, кожна з яких студентка описала в деталях і не без ехидства* (1, 37); *Лінії шиї, рамен, спини, сідниць і ніг творили свої чудові дуги, півкола й опуклості* (1, 39); *Збайдужіння – так називалася найбільша з її претензій* (1, 88); *Згодом Артур відмовився й від цієї версії – деканом факультету, як виявилось, був не якийсь озидний кнуряка в апоплексичній стадії зловживання посадою, а цілком приємна витончена дама, знавець мов і літератур Сходу* (1, 88).

Складені підмети зі значенням вибірковості складаються із займенника або числівника в називному відмінку, прийменника з, із та повнозначного слова в родовому відмінку. Вони виражають відношення вибірності. До їхнього складу входять числівники, що виражають: 1) конкретне число: *Між десятою й одинадцятою до їдальні походились інші, щоправда, не всі, а лише троє з них: Артур Пена, Волшебник і Коломея* (1, 79); *Ось один з варіантів* (2, 9); *Артур Пена, наскільки міг, націлювався на інші двері – вхідні, за ними вже вгадувалися подвір'я і вітер, але там стовбичив один з ментів, той, що з калашніком, або й інший, але так само з калашніком, він куриє на порозі, і як тільки побачив у коридорі все цивільне керівництво вкупі з підозрюваним, викинув недокурка на вітер, хряснув дверима і діловито забрязкотів ключами* (1, 108); *Один з акторів, товстий і поважний, якийсь вельможа і, мабуть, за сценарієм великий негідник (Аббас Бакіров? Баба Аннанов? Закір Мухамеджанов?), похвалявся перед мамою своїми прикрасами* (3, 8); 2) послідовність: *Тут-таки відбулося кілька речей, коли щось у житті, хоч мені вже йшов тридцять другий рік, діялося вперше* (3, 166); *А ще нижче хтось третій: «Зі свині пір'я не буде»* (3, 198); *Перший з них начебто писав сюрреалістичні поезії в прозі, другий римовані сороміцькі куплети на*





межі між м'якою та жорсткою порнографією, третій мініатюрні верліброві нотатки якогось кінченого маргінала фенолога, чи то пак натурфілософа (1, 32); 3) неозначену кількість: **Дехто з приятелів** навіть стверджував, що вишло на краще і з новою владою можна і слід так само успішно порозумітися, вони принаймні прагматики, що не так уже й погано, до того ж виразне омолодження керівних лав – саме те, чого це суспільство давно потребувало (1, 3); **Дехто з присутніх** намагався поцілити в нього пляшкою (2, 84); **Дванадцятки в мене** ніяк не набирається, але **дехто з перелічених** прибирав місто до рук по кілька разів, щонайменше по два (3, 111).

Також у творах використовуються складені підмети, до складу яких входять займенники, виражаючи: 1) заперечення (ніхто, ніщо, ніякий, нічий, ніскільки): *А в Рароні він похований, тобто це вже таки дійсно його місце, персональне, на яке ніхто інший не зазіхне* (3, 131); **Ніхто з пасажирів** особливо тяжко не потерпів, але позаяк вони везли назбирані в лісах за вихідні тонни ягід (мама стверджувала, що ожин), то всім їм довелося мимоволі повикачуватись у розчавлених ягодах та їхньому чорному соці (3, 192); *Бо насправді ніщо інше не притягувало його з такою жорсткоюю й невідвратною силою, як Львів* (1, 50); *Ще за чверть години вона зважилася натиснути на клямку, двері піддалися – звісно, ніякий ключ не зачіняв їх відлучора і ніякого Цумбруннена там відлучора не водилося* (1, 78); 2) питальність: ... і поки Карл Йозеф нестерпно повільно зав'язував свої саламандрові шнурівки, вони щось нестерпно швидко обговорювали, це була жахлива суперечка, жахлива тому, що він і дійсно вже нічого з неї зрозуміти не міг («в такому стані? самого? а хто з нас програв? тоді я з ним!»)... (1, 71); 3) участь усіх: **Кожен з нас** відчував цей металево-аптечний присмак у роті, друже Клаусе (3, 234); ... Карл Йозеф дочував у ній лише три акорди, можливо, тому, що з обох боків на нього лізли, перемішуючись і жахливо сварячись між собою, якісь неодавні історії його візаві: **кожен з двох** намагався виглядати цікавішим від іншого, пропхатися цьому австралійцеві в обидва вуха, бо ж одного замало... (1, 104); ... і ти, Отто фон Ф., просто хребтом відчуваєш, як тріщать усі її шви, як розлазяться навсібіч країни й народи, **кожен з яких** має нині значення цілого космосу чи, щонайменше, континенту (2, 10).

Складені підмети зі значенням сумісності (соціативний) складаються з двох повнозначних слів у називному та орудному відмінках з прийменником з: «Глосарій» формували **ми з Іздріком**, тож ми й написали до нього більшість глос (3, 2).

Семантично неподільні підмети складаються з головного слова, що має послаблену комунікативність, і залежного слова з повною сумісністю. Серед них у творах «Дванадцять обручів», «Московіада» та «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики» використані такі моделі:

1. Сполучення слів **початок**, **кінець** із часовими назвами з іменником у родовому відмінку: *З моїх припущень випливає, що початок моди на них і масова їх поява у людних туристичних місцях припадають десь на першу половину або середину 1990-х років* (3, 14); *Тоді був початок червня, і погода цілком успішно вписувалася в метеорологічне окреслення «перемінна хмарність з проясненнями, місцями короткочасні опади»* (3, 27); *Тоді був кінець жовтня, але острови все ще витримували переважно зелений парковий колір* (3, 212).

2. Сполучення займенників **хтось**, **щось** з прикметником або субстантивованим прикметником: *Хтось із нас відразу визначив «Rockin' Chair», хтось інший «After You've Gone», хтось докинув, що це ж Бенні Гудмен і всі енергійно закивали, відтак хтось іще з перших тактів упізнав «The Jeep Is Jumpin'»...* (3, 65); *Йшлося, мабуть, про те, що невдовзі половину людства розкидає і перемеле щось неблаганне, і буде багато смерті, і всі про всіх забудуть, і тільки поштова картка з Праги до Ужгорода через сто років, тобто під кінець нового століття, наприкінці завтрашнього віку, чомусь продаватиметься у Вільнюсі: смерчі історії, психоделія випадків і лабіринти можливого* (3, 48); *А якщо хтось чужий не знає, то вони можуть заманити до себе в халупу і...* (1, 82); **Щось подібне** вже було сьогодні – гаряча вода, поцілунки (2, 36).

3. Складні власні назви: *Моїм байройтським героєм є Жан Поль – сентиментальний і дотепний письменник-вишивоха, що саме в Байройті прожив свій останній двадцять один рік і в ньому ж переставився від водянки 1825 року* (3, 12); *Десь неподалік неодмінно мусили б чергувати у робітничих шкірянках Фрідріх Еберт, Роза Люксембург чи й сам Папа Карло* (3, 78); *Містика якась, вирішив Карл Йозеф* (1, 119); *Карл Йозеф Цумбруннен любив це місто сильніше і чесніше від більшості його мешканців* (1, 120); **Цистерна Базиліка** – це підземне водосховище, велетенський, обшитий старезною цегляною кладкою і пронизаний ще старішими колонами резервуар для питної води (3, 208); **Готель «Беларусь»** – один з нечисленних (3, 155).

4. Інші сполуки слів: **Читати Шульца** – це розпізнавати якийсь Більший (глибший? таємний? уявлений?) Дрозобич (3, 73); **Спостерігати за рибами** у воді є одним з моїх улюблених і сталих занять (3, 92); **Найнезабутніше того дня** – це, звісно, соми в каналі коло АЕС (3, 92).

5. Предикативні одиниці, що субстантивуються: **Щось на зразок «рок-музиканти проти алкоголізму й наркоманії»** – гасло, в цілому сумнівне, якщо не безнадійне (3, 126); **Остаточна версія** нашого з росіянами «**навіки разом**» – це «скуті одним ланцюгом» (3, 165); **«Кофішоп за кофішопом, кофішоп за кофішопом!»** – запульсувало в мені рефреном (3, 171); **«Ринок, ринок і тільки ринок!»** – повторювали, наче заклинання, всі – економісти, філософи і поети, хоч ніхто з них (і передусім економісти) до ладу не розумів значення цього слова (3, 21).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, підмет у романах Ю. Андруховича «Московіада», «Дванадцять обручів», «Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики» структурно є різноманітним. Письменник використовує різні типи простого та складеного





підмета. Простий підмет у його романах виражається одиничними лексемами: іменником у називному відмінку, кількісним числівником у називному відмінку, узагальнено-предметними займенниками у називному відмінку, субстантивованими прикметниками у називному відмінку, субстантивованими дієприкметниками в називному відмінку, субстантивованими узагальнено-якісними займенниками в називному відмінку, субстантивованими порядковими числівниками в називному відмінку та інфінітивом. Сполучень слів-метафор з іменником (образна характеристика підмета), фразеологізмів у ролі підмета, у творах виявлено не було.

Перспективу подальшого дослідження типології головних членів речення убачаємо в з'ясуванні проблемних питань під час визначення головних членів речення, розрізненні неповних та односкладних номінативних речень, що уможливить опис синтаксичних особливостей і стилістичних функцій підметів у творах Ю. Андруховича.

#### БІБЛЮГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. та ін. Сучасна українська мова. Синтаксис : Навчальний посібник / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища школа, 2005. – 270 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. / І. Р. Вихованець – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Слинко І. І., Гуйванок Н. В., Кобилянська М. Ф. Синтаксис сучасної української мови : Проблемні питання. / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванок, М. Ф. Кобилянська – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
4. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1994. – 414 с.
5. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 410 с.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Дванадцять обручів / Ю. Андрухович. – К. : Критика, 2003. – 317 с.
2. Андрухович Ю. Московіада. Роман жаків / Ю. Андрухович – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. – 152 с.
3. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. / Ю. Андрухович. – К. : Meridian Czernowitz, Майстер книг, 2011. – 480 с.

#### Катерина ЗАПОРОЖАН

#### ХУДОЖНЬО ЗАКОДОВАНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ «БЕЗ ГРУНТУ» ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цєпа О. В.

Цікавою та неординарною є постать Віктора Петрова (В. Домонтовича). Митець увійшов в історію української літератури як непересічна особистість ХХ століття, яка зачаровувала своїм тонким душевним строем, інтелігентністю, надзвичайним інтелектом і харизмою. «Доктор парадокс» [1, с. 163] (В. Агеєва), «ребус», «людина в чорній мантиї», «сфінкс української літератури», «людина розуму» [15] (С. Павличко), – такі й подібні оцінки продукують дослідницький інтерес до особистості В. Домонтовича та до його творчості. У цьому полягає **актуальність** і нашого звернення до роману «Без ґрунту».

**Мета нашого дослідження** – з'ясувати специфіку художньо закодованої проблематики «Без ґрунту» В. Домонтовича. **Предмет** дослідження – проблематика роману.

Останнім часом прозу Домонтовича інтерпретували з позицій поезики парадокса (В. Агеєва) [1], авторської свідомості (М. Гіряк) [7], [8], інтелектуальності (Т. Белімова [3], Н. Городнюк [9]), жанрово-стильових особливостей (Н. Мариненко) [13] тощо. Безпосередньо роман «Без ґрунту» цікавив літературознавців в аспекті проблематики твору (О. Цєпа) [16], міфотворчості (Т. Демчик) [10], ігрового чинника [14] (О. Наумова). Інтелектуальні риси творчості письменника досліджували В. Агеєва [1], О. Боярчук [4], І. Васишин [5], М. Гіряк [7], Ю. Ганошенко [6].

У процесі розкодування проблематики твору особливу увагу потрібно звернути на композиційні особливості роману «Без ґрунту» – специфіку викладової форми, сюжетної лінії, пов'язаної з Варязькою церквою, образної системи тощо. За словами О. Цєпи, «долі конкретних персонажів, пов'язані з ними події та перипетії, не лише демонструють соціальний зріз тогочасного суспільства, але й підсилюють ключовий конфлікт основної сюжетної лінії, тим самим суттєво розширюючи й поглиблюючи проблемні аспекти твору» [16].

Ми з'ясували, що в романі В. Домонтовича є дві ключові проблеми, пов'язані з осмисленням світу митця і мистецтва та ідеологічних, соціальних, духовних засад соціалістичного суспільства. У контексті висловленого варто назвати й авторську позицію щодо «всепоглинаючої жаги нищення, аісторичності народу, укорінених у його свідомому та підсвідомому тощо» [16]. Водночас мова йтиме і про бачення митцем руйнівної атмосфери тоталітарного суспільства, дисгармонії людини в ньому.

Привертає увагу читача те, що навіть Станіслав Бирський, який «втілював в собі залізу логіку революції» [12], не зміг вистояти проти каральної машини владної партії. Про «трагічну» розв'язку його сюжетної лінії говорить оповідач Ростислав Михайлович, але сказано це було дуже «обережно і лаконічно (а від того ще промовистіше!)» [16]: «Востаннє я натрапив на його ім'я між прізвищами, що згадувалися в зв'язку з великим сенсаційним політичним процесом 37–38 року право-троцькістського бльоку. Після цього він перестав існувати» [12]. Варто наголосити, що Станіслав Бирський ніби сам напроєктував долю собі й багатьом іншим, що також стали жертвами тоталітарної влади: «Береги кручі, що її треба перестрибнути, губляться в глухих присмерках дня, який ще не прийшов. Але вже задалегідь вичислені гекатомби жертв, мільйонові маси, що не витримують надлюдської надмірності цього вимушеного стрибка з царства необхідності в царство свободи» [12]. Історія життя ініціативного інженера, що зі «звірячою хижістю»



крокував «магістралями життя», для кого «все наперед було ясно, вирішено, враховано й передбачено» [12], загострює в читачів розуміння справжньої безвиході в радянському суспільстві.

Ростислав Михайлович звертає увагу на «тенденцію знеособлення» всього, що існує навколо людини в радянську добу: «Центр ваги за наших часів пересунувся з особи на суспільство. Діє держава, народ, нація, класа, партія» [12]. Про дегуманізацію соціуму говорить і сам Бирський. Загалом йдеться про фальшиві класові інтереси, безкомпромісні партійні директиви, спрямовані на уніфікацію суспільного мислення, відкидання загальнолюдських цінностей, християнських чеснот.

У цьому контексті варто не забути і по проблему незреалізованості неординарної людини в антигуманному «соціалістичному раю». Виразним прикладом такої особистості є Арсен Петрович Витвицький – талановитий поет-модерніст, котрий не мав ні цинізму, ні «потрібної долі настирливості, щоб зробити літературну кар'єру» [12]. Він був натхненним романтиком, чие справжнє покликання «було мріяти, голодувати, молитись, стати святим», але «час, за якого йому довелося жити, не надавав ніякої ваги потрібним справам» [11]. У житті директора музею мистецтв не було «фізичної каторги», але була «моральна: неможливість виявити, розкрити себе, бути собою» [12].

Варто звернути увагу, що, представляючи Арсена Витвицького рідкісним мислителем з глибинним розумінням буття, автор вкладає в його уста власні історіософські концепції. Ось як про це говорить дослідниця Віра Агеєва: «Історіософія Петрова-Бера застановляється над проблемами зміни й чергування культурно-історичних епох, заперечуючи ідею прогресу та наголошуючи на окремішності часових відрізків. ...Кожна нова історична епоха, за Віктором Петровим, тотально заперечує попередню, ревізуючи всі її цінності й пріоритети» [11]. Через Витвицького проголошено ідею про аісторизм народу («народ стоїть поза історією. Він воліє лишатися осторонь од подій...» [12]), про притаманну пригнобленій народній масі жагу нищення (за часів Хмельницького були спалені маєтки Вишневецьких, під час Коліївщини – «лядські» будинки, у революційний 1905 рік – панські гуральні тощо), про так званий «неволюційний шлях епох» («наші дядько оре якщо не поле, то... свій город ще й досі тим самим ралом, що про нього на Долобському з'їзді згадував Володимир Мономах. Вімбар він замикає колодкою, що і в 12 столітті, і ту саму косу точить бруском, що ним його діди точили 800 років тому» [12]) тощо.

Через образ художника й архітектора Степана Линника В. Домонтович осмислює проблему митця і мистецтва. Акцент робиться на небуденності та химерності образу творчої особистості. Такими є вдача Линника («замкнений в собі, насурмлений, важкий на вдачу й непривітний»; «... жив в собі, поза природою» [12]), його зовнішність («Він мав звання академіка й вигляд майстрового», «Він був невисокий на зріст, але кремезний і присадоватий... носив тютюнового кольору крилатку й великий ширококрисий, вигорілий на сонці капелюх» [12]), трагічна доля (він мав «завдатки соціального реформатора, політичного діяча; партійного лідера...», але «був розіп'ятий на хресті свого пророчого покликання» [12]). Майстру були властиві епатажність, схильність до руйнування стереотипів (він малював не пейзажі, що милують око, а непривабливий камінь, що з нього все починалося). Усе це визначило і самотність його стилю: «негація всього того, чим досі жило мистецтво, протягом останніх п'ятисот років, визначила зміст і напрямок його творчості» [12].

Варязька церква, яка виникла внаслідок захоплення Линником державою на етапі її творення і становлення, «послужила в собі «дещо від давньої дерев'яної архітектури і найбільше від довільної творчої мрії митця... про імператорську пишноту Візантії, про Ольжиче, перед-Володимирове християнство, про варязькі початки християнства на Україні-Русі» [12]. Зрештою згаданий архітектурний шедевр є переконливим підтвердженням того, що «мистецький витвір стає надбанням вічності за умови, коли живиться традиціями попередніх поколінь і неповторною енергією натхнення, особливого бачення талановитої особистості» [16]. Доля цієї пам'ятки в радянські часи (від імовірності опинитись у розпорядженні міськомунгоспу до отримання статусу «культурно-мистецький заповідник» [12]) увиразнює протистояння в соціумі матеріального і духовного, що все-таки завершилося на користь останнього.

Загалом, наскрізним у тексті є акцент на дисгармонійності людини в радянську добу. Такою тональністю перейняті життєві історії Ростислава Михайловича, і Арсена Витвицького, і Станіслава Бирського, і Петра Стрижиуса. За словами дослідника В. Андрєєва, роман «Без ґрунту» – «надзвичайно песимістичний твір» [2, с. 55]: твір про «розгубленість і дезорієнтацію сучасної людини» [2, с. 122].

Судячи лише за зовнішніми факторами, про життя Ростислава можна говорити як про досить пристойне й комфортне. Однак заглиблення у внутрішній світ оповідача переконує, що відчуття професійної незреалізованості («Я страждав від втоми, виснаження і нудьги. Я був тут ніхто і ніщо» [12]) робить його виснаженим, розгубленим і дезорієнтованим. І лише інстинкти самозбереження час від часу активують у Ростиславові Михайловичу «пожадливе бажання мандрів» як своєрідний порятунок від втоми і нудьги «канцелярських буднів» [12].

Поведінка та репліки консультанта Комітету охорони пам'яток старовини й мистецтва передають його внутрішню тривогу та страх. Показовим є його сум'яття через провокативні розмови, свідком яких він стає під час відрядження до Дніпропетровська: «Хто зна, які найнеприємніші поголки підуть завтра по місту з приводу оцих сьогоднішніх зборів у мене в готельній кімнаті!» [12]. Ростислав Михайлович постійно відчуває дискомфорт, тотально контролює власні слова й дії, поводить надмір обережно: «Я оминаю гострі кути, я уникаю темряви – й тіней. Я йду ясною стороною вулиці: я нападаю на несмак архітектури, створеної буржуазією», «я говорю і ногою намагаюся межю, де кінчається твердий ґрунт і починається провалля... Я говорив красномовно й не сказав нічого» [12].



Дискомфорт Витвицького в радянському суспільстві пов'язаний із його професійною дезорієнтацією, невідповідністю, утратою «грунту» через незрозумілі йому вимоги щодо «*перебудови експозиції*» [12]. Саме Ростислав добре розумів, що в той час, як інші «*здіймали зі стін картини, виймали з вітрин речі і, натомість, вішали плякати, льозунги, вирізки з часописів, портрети вождів, збільшені фота*» [12], Витвицький, занурившись у власну «*ілюзію сталості*» [12], не відчуваючи настроїв доби, активних перетворень, не розуміючи вимог щодо критики і самокритики, усебічного демаскування, спрямовував свою невсипущу енергію виключно на надбання справжнього мистецтва.

Варто наголосити, що і природа теж постає перед читачем в досить непривабливому вигляді. Дорогою до Дніпропетровська, міста дитинства, Ростислав Михайлович бачить «*труп ріки*» Самари, «*чорне гробовище*» [12] степу. Ростислав прикро вражений масштабами екологічного лиха: «*Я не витримую. Я обертаюсь, спустошений, розчарований, в німому пригніченні. Я потребую співчуття. Я нарікаю. Я скаржуся. Не звертаючись ні до кого, я кажу: – Уявіть собі, жадного дерева!*» [12]. Усе це – нещадні наслідки бездумної гонитви за темпами індустріалізації, культу агресивного до природи урбанізованого міста, в якому пролетаріат упевнено буде соціалізм і наближає комуністичний «рай на землі».

Водночас Віктор Домонтович робить акцент на тому, що мистецтво доби модернізму має особливу цінність, адже саме в ньому «*віднесено особу, культивовано «я»*» [12]. Наскрізьної послідовно в романі утверджується думка про свободу творчості, право митця на ігнорування будь-яких обмежень. Прикладом несвободи є доля Арсена Петровича Витвицького. Саме він не зміг належно відстояти власне право на модерністське мистецтво. Зрештою той, хто не зміг відстояти власне право «*бодай у своїх поезіях ... бути собою*» [12], був нещадно критикований прислужниками влади (мова йде про статтю-рецензію на першу збірку Витвицького, в якій критик «*плямував, ганьбив, обвинувачував*» автора та всіх модерністів в «*моральному розкладництві*», в «*ідейній безпринципності*» [12]). Усе це зробило Арсена Петровича надзвичайно стриманим, обережним і нерішучим, покляло тавро «*боязкої приголомшеності*» [12] на все його подальше життя. Загалом можна стверджувати, що текст і підтекст роману заперечують культивовані в добу соцреалізму регламентацію мистецтва, уніфікацію мислення митців, утвердження єдиного творчого методу тощо.

Таким чином, через композиційні особливості роману «*Без ґрунту*» ми розкодували проблеми ключові (ідеологічні, соціальні, духовні засади соцсуспільства; світ митця і мистецтва) та другорядні (жага нищення, аісторичність народу тощо).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. Поетика парадокса: Інтелектуальна проза Віктора Петрова-Домонтовича / Віра Агеева. – К.: Факт, 2006. – 432 с.
2. Андреев В. М. Віктор Петров. Нариси інтелектуальної біографії вченого: Монографія / В. М. Андреев. – Дніпропетровськ: Герда, 2012. – 476 с.
3. Белімова Г. В. Інтертекстуальна основа художньої прози В. Домонтовича (на матеріалі романів «Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус» та «Без ґрунту»): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Тетяна Валеріївна Белімова. – К., 2005. – 20 с.
4. Боярчук О. «Неокласична» проза Віктора Домонтовича як різновид модернізму / Оксана Боярчук // Український модернізм зі столітньої відстані. Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство. Збірник наукових праць. – Рівне, 2001. – Вип. X. – С. 205–214.
5. Василюшин І. Віртуальний світ українського екзистенціалізму (Ю. Косач і В. Домонтович) / І. Василюшин // Слово і час. – 2003. – №6. – С. 70–75.
6. Ганюшенко Ю. Відображення кризи національного міфу в українському інтелектуальному романі 20-х рр. / Юрій Ганюшенко // Слово і час. – 2004. – № 5. – С. 24–29.
7. Гіряк М. О. Диверсифікація авторської свідомості в інтелектуальній прозі В. Домонтовича [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/3434.html>.
8. Гіряк М. О. Таємниця роздвоєного обличчя: авторська свідомість в інтелектуальній прозі Віктора Петрова-Домонтовича / Мар'яна Гіряк. – Львів: Літопис, 2008. – 284 с.
9. Горюнок Н. В. Домонтович та В. Набоков крізь призму «окулярів»: текст-інтертекст-метатекст [Текст] / Н. Горюнок // Слово і Час. – 2017. – № 8. – С. 48–56.
10. Демчик Т. І. В. Петров-міфотворець, або Замасковане обличчя автентичності (на матеріалі романів «Доктор Серафікус» і «Без ґрунту») [Електронний ресурс] / Т. І. Демчик. – Режим доступу: <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2159/11>.
11. Домонтович В. Спрага музики: Вибрані твори / Передмова, упорядкування В. Агеевої. – К.: КОМОРА, 2017. – 448 с.
12. Домонтович В. Доктор Серафікус. Без ґрунту: [Романи] [Електронний ресурс] / Віктор Домонтович. – Режим доступу: <http://res.in.ua/vdomontovich-doktor-serafikus-bez-runturomani.html?page=13>
13. Мариненко Н. В. Інтелектуальна проза В. Петрова: жанрово-стильові особливості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Н. В. Мариненко. – Х., 2005. – 20 с.
14. Наумова О. Ігровий чинник у романі В. Домонтовича «Без ґрунту» [Електронний ресурс] / О. О. Наумова. – Режим доступу: [http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e\\_books/visnyk\\_989/content/naumova.pdf](http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_989/content/naumova.pdf)
15. Павличко С. Теорія літератури [Електронний ресурс] / Соломія Павличко. – Київ: Основи, 2002. – 679 с. – Режим доступу: [https://www.e-reading.club/chapter.php/1017952/68/Pavlichko\\_-\\_Teoriya\\_literaturi.html](https://www.e-reading.club/chapter.php/1017952/68/Pavlichko_-_Teoriya_literaturi.html)
16. Цєпа О. Проблематика роману В. Домонтовича «Без ґрунту» [Електронний ресурс] / О. Цєпа // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки. – 2016. – № 2. – С. 248–253. – Режим доступу: <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2017/01/50.18.16.pdf>

Тетяна ЗАПОРОЖАН

### СЛОВОТВІРНА СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ВІДІМЕННИКОВИХ СУФІКСАЛЬНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У МОВІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П.

Постать Г. Сковороди посідає особливе місце в історії українського письменства, його твори – це завершальний етап достатньо тривалого шляху старої української літератури [6, 9]. Він жив і працював у





час, коли стара, книжна українська літературна мова виходила з ужитку, замість неї почала виникати нова, близька до народного мовлення. Складнощі цього процесу стали причиною формування цілої низки надзвичайно своєрідних рис у мові письменника, на які неодноразово звертали увагу дослідники. Зокрема, на думку П. Плюща, в цілому мова художніх творів Г. Сковороди, як і мова філософсько-дидактичних трактатів, являє собою примхливу суміш церковнослов'янських, українських, русизмів, а також псевдоукраїнізмів та псевдорусизмів [2, 237]. Різні аспекти мови Г. Сковороди досліджували також І. Білодід, Г. Гнатюк, І. Огієнко, Д. Чижевський, С. Сфремов, Н. Корж, Є. Кудрицький, П. Моргун, М. Жовтобрюх, І. Ощипко, П. Плющ, згодом – Ю. Шевельов, В. Русанівський та ін. [1, 1]. Проте, поки що мало уваги було приділено словотвірній структурі, зокрема прикметників, тому тему нашої розвідки вважаємо актуальною.

**Мета** пропонованої статті – з'ясувати особливості словотвірної структури й семантики відіменникових суфіксальних прикметників у мові художніх творів Г. Сковороди. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких конкретних завдань: 1) дібрати необхідний для дослідження матеріал; 2) здійснити словотвірний аналіз дібраних прикметників і з'ясувати ступінь продуктивності засобів їхнього творення; 3) прослідкувати долю виявлених у проаналізованому матеріалі словотвірних одиниць у сучасній українській літературній мові. **Матеріал** для дослідження дібраний шляхом суцільної вибірки зі збірки «Сад божественних пісень» за виданням: Григорій Сковорода. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків-Едмонтон-Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с. [6]. Далі в тексті статті після ілюстрацій у круглих дужках подаємо номер сторінки цього видання.

Здійснивши аналіз зібраного матеріалу, ми з'ясували, що група відіменникових суфіксальних утворень є в ньому найбільш поширеною (141 дериват із 266 усіх виявлених похідних прикметників). Розглянуті суфіксальні прикметники, за нашими спостереженнями, виникли за допомогою дев'яти неоднаково поширених словотвірних типів. Це словотвірні типи із суфіксами *-н(ий)* (66 похідних), *-ск(ий)* (31), *-лив(ий)*, *-ив(ий)* (10), *-енн(ий)* (2), *-ј(ий)* (2), *-ист(ий)* (2), *-ав(ий)/-яв(ий)* (2), *-ат(ий)* (2), *-ов(ий)* (1). Для всіх дериватів цієї групи характерне загальне словотвірне значення «ознака за відношенням до названого твірним словом». Далі розглядаємо виявлені словотвірні типи відповідно до кількості похідних у спадному порядку.

**Словотвірний тип із суфіксом -н(ий).** Похідні цього типу за особливостями словотвірної семантики об'єднуються в кілька груп. Найбільшу з них становлять деривати із значенням «ознака за відношенням до певного місця, простору»: «*А как от грѣхов воскресну, как одѣну плоть небесну*» (52); «*Остав земны печали!*» (52); «*Завоюй земный весь шар, будь народам многим цар*» (81); «*Земный же языци, купно с нами всѣ ликуйте*» (56); «*Из мудростей земных, до небесной славы*» (67); «*Из мудростей земных, до небесной славы*» (67); «*Кинь весь мiр сей прескверный. Он-то вточь есть темный ад. Пусть летит невѣж враг черный. Ты в горный возвысись град*» (53); «*Душа наша тѣлесным не может довольна быть. Она только небесным горит скуку насытит*» (53); «*Мы же секрет сей небесный Всегорящим сердцем чтим*» (56); «*Веди мене с собою в горный путь на крест*» (57); «*Тот на восточный, сей на вечерний край Плывет по щастье со всѣх вѣтрил*» (59); «*Возведи сердечны вѣжды! Взглянь выспрь, на небесну твердь*» (61); «*Путныи исцезнут страхи*» (76); «*Враги челоуѣку домашнии его*» (83).

Окрему групу також становлять похідні з семантикою «ознака за відношенням до певного часу, пори року, періоду доби»: «*Гдѣ покой, тишина от вѣчных царствует лѣт*» (52); «*Спѣши ж во вѣчну радость крыльми умными отсель*» (53); «*Тот на восточный, сей на вечерний край Плывет по щастье со всѣх вѣтрил*» (59); «*Иной в полночной странѣ видит рай. Иный на полдень путь свій открыл*» (59); «*Не знаем: что принесет вечерняя Заря?*» (75); «*Вышних наук саде святой! Лист розовый и цвѣт твой красный. Приими на ты весенний вид*» (79); «*О тайном внутрь и вѣчном веселии боголюбивых сердец*» (81).

Інші прикметники цього словотвірного типу об'єднуються лише загальним словотвірним значенням. Більшість із них мотивовані абстрактними іменниками «*Может ли мне наскучить дивный пламень сей?*» (57); «*Спѣши ж во вѣчну радость крыльми умными отсель*» (53); «*Шаслив тот и без утех, кто побѣдил смертный грех*» (54); «*Скорбна душа мнѣ, скорбна даже к смерти*» (57); «*В грядущий лѣтний час сторичный даст плод*» (57); «*Зерно пшенично в нивах естли согнет. Внѣшность естли нежива, нов плод внутрь Цвѣтет*» (57); «*Смерте страшна*» (60); «*Возведи сердечны вѣжды!*» (61); «*Сивен лестный окіяна*» (64); «*Веселіе сердечное есть чистый свѣт ведра, Естли миновал мрак и шум мірскаго вѣтра*» (67); «*Радостна дуга сіяет*» (67); «*Знаю, что наша жизнь полна светных врак*» (75); «*Будь тебѣ вѣтры погоды*» (76); «*Бѣлоградскому Епископу Іосафу Миткевичу, посѣщающему вертоград духовнаго училища в Харьковѣ*» (79); «*Как в зернѣ ма[м]врійській дуб, так в горчицном его словѣ сокрылася вся высота Богословскія пирамиды*» (83); «*Ах утѣха и радость! О сердечная сладость!*» (85).

Проаналізовані похідні з суфіксом *-н(ий)* виникли переважно без морфологічних перетворень. Формування окремих дериватів супроводжується чергуваннями *ть/т* (*смертний, путныи*), *х/ш* (*страшный*), *к/ч* (*восточный*), *ц/ч* (*горчицный, пшенично*).

У сучасній українській літературній мові прикметники із суфіксом *-н(ий)* є поширеною групою похідних, вони виражають відношення до матеріалу, до місця або простору, до часу та різних предметів за їхнім призначенням чи іншими ознаками і властивостями [3, 121 і ін.].

**Словотвірний тип із суфіксом -ск(ий).** Наступними за продуктивністю є словотвірний тип із суфіксом *-ск(ий)*. Відіменникові похідні, утворені за допомогою цього суфікса, виражають значення приналежності, походження або призначення: «*Не боится совѣсть чиста ниже перуна огниста, ни! Сей огнем адским не*





жжється, Сему жизнь райска живеться» (51) «Гдѣ весь Ангелскій род лице его віну зрят» (52); «Ангельскія хоры, вси в небѣ торжествуйте» (56); «Ангелскій ум тайну водит, А плотскій муж ненавидит» (55); «Знай! не будет сыт плотским дух» (61); «Яблоком является плотска снасть безчестна» (79); «Остав земны печали! И светность мірских дел. Будь чист, хоть на час малый, дабы ты выспрь взлетѣл» (52); «Коих в злой мірской полночи Привела к Богу заря» (55); «Естли миновал мрак и шум мірскаго вѣтра» (67); «Ты людских видиши, сидяй високо» (59); «Перт для чинов углы панскіи трет» (60); «Смерте страшна! Замашиная косо! Ты не шадши и царских волосов» (60); «Взденъ и шапку хотъ царскую» (81); «Житейское море, воздвизаемое зря», и проч[ая]» (68); «на престол Епископскій» (77); «Как мусикійскій слычный слух» (77); «Превозвышает плотских врачей» (78); «Ты сад напои, сей святой сад. Током вод благочестивых. З самых апостольских ключей» (80); «Сего ради именем всѣх. любящих Бога и Божія книги. Божія други. во память его и во благодареніе ему, сему другу Божію и чѣловеческому, якоже лепту, приношу сію пѣснь от мене» (81).

Відіменникові деривати, утворені за допомогою суфікса –ск(ий), можуть утворюватись від географічних назв і виражати ознаку за відношенням до певного місця: «Се силоамски воды! Омий скверну от очес» (53); «Так Африканскій страждет елень скорій. Он птии быстрѣе пить спѣшит на горы» (58); «Древняя малороссійска, о светѣ и лести мірской» (64); «претолкованна Малороссійским діалектом» (75); «В полдень ты спиши на горах, стадо пасеши на кринах. Не в Гергесенских полях и не в их долинах» (72); «Римскаго пророка Горатія» (75); «Бѣлоградскомв Епископв Йосавв Миткевичв. постѣшаюшему вертоград духовнаго училища в Харьковѣ» (79); «Возлети на небеса, хотъ в версальскіи лѣса» (81); «Так живал афинейскій, так живал и еврейскій Епикур Христос» (85); «Сложена во время открытія Харьковскаго намѣстничества» (85). Творення похідних цього типу супроводжується низкою морфологічних процесів на межі основи і дериваційної морфемі. Зокрема, представлена палаталізація кінцевих приголосних твірних основ перед суфіксом: *питическія*. Зафіксовано також використання варіанта суфікса –ейск(ий): *афинейскій*.

Варто зауважити, що у словотворі сучасної української літературної мови аналізований суфікс представлений як –ськ(ий). Він є високопродуктивним при творенні відносних прикметників різної семантики [3, 156].

Словотвірний тип із суфіксом –ив(ий)/–лив(ий). Похідні прикметники, утворені за допомогою суфікса –ив(ий)/–лив(ий), вказують на ознаку за наявністю певного почуття, стану: «Только солнце выникает, Пастух овцы выганяет. И на свою свирѣль выдает дрожливый трѣль» (65); «Щаслив на степенъ, конец на блажен» (77); «Щаслив сей отход благословит вход» (77); «Радуйся, страна щаслива! Пріимеш мужа добротлива. Брось завистливые нравы!» (77). Прикметники на –ив(ий)/–лив(ий) у сучасній українській літературній мові утворюють порівняно вузьке коло відіменникових похідних, загальне словотвірне значення яких зводиться до вираження ознаки «такий, що характеризується високим ступенем вияву названого твірним словом» [3, 133]

Словотвірний тип із суфіксом –j(–ий). Прикметники з цим суфіксом виражають значення «такий, що притаманний, властивий (рідше, що належить) тому, хто названий (що назване) твірним словом» [7, 268]: «Душа его – Божій град. Душа его – Божій сад» (54).

Словотвірний тип із суфіксом –енн(ий). Прикметники, утворені за допомогою суфікса –енн(ий), вживаються для підкреслення найвищої міри ознаки: «Сад Божественных пѣсней» (51); «Нельзя бездны окіяна горстью персти забросать, Нельзя огненнаго стана скудной каплѣ прохлаждать» (61).

Словотвірний тип із суфіксом –ов(ий). Прикметник цього типу вказує на ознаку за матеріалом, з якого зроблено предмет: «Вѣнец мнѣ твоей терновій – славы благодать» (57).

Словотвірний тип із суфіксом –ист(ий). Похідні, утворені за допомогою суфікса –ист(ий), виражають значення «такий, що має велику міру ознаки відповідно до семантики твірної основи»: «Ах вы вод потоки чисты! Ах вы берега трависты!» (63); «Не боится совѣсть чиста ниже перуна огниста, ни!» (51). У сучасній мові цей тип є продуктивним [3, 133].

Словотвірний тип із суфіксом –ат(ий). Відіменникові похідні, утворені за допомогою суфікса –ат(ий), виражають прикметникове значення «такий, що має що-небудь у великій кількості, наділений чим-небудь надміру»: «В одно лѣто из козленка стал косматый цап» (84); «Цап бородатый» (84). Особливістю прикметників на –ат(ий) є те, що вони утворюються тільки від іменників, які з семантичного погляду фактично становлять замкнений ряд назв частин тіла істот [3, 131].

Словотвірний тип із суфіксом –ав(ий)/–яв(ий). Для похідних цього типу властиве значення «такий, що характеризується наявністю названого твірним словом»: «Ах ваши волоса! вы кудрявые лѣса» (63); «По трудах тяжких. По кровавом поту» (66).

Отже, проведене дослідження дає підстави для висновків про те, що серед похідних прикметників, дібраних із художніх творів Г. Сковороди, найчисленнішою є група відіменникових суфіксальних дериватів. Більшість словотвірних типів цієї групи слів зберігають свою продуктивність і в сучасній українській літературній мові.

Перспективи подальшого дослідження розглянутих одиниць убачаємо в розширенні кола джерел матеріалу, а також у залученні до аналізу прикметників іншої словотвірної структури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Гнатюк Л. Мова Григорія Сковороди: хаос чи система?: [Електронний ресурс] / Лідія Гнатюк. – Режим доступу: <http://kulturamovny.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine64-1.pdf>.
- Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови : ч. 1 / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – Київ : Рад. шк., 1965. – 422 с.



3. Плющ П. П. Історія української літературної мови : підручник для студентів філолог. спец ун-тів та пед. ін-тів / П. П. Плющ. – К.: Вища школа, 1971. – 423 с.
4. Огієнко І. Історія української літературної мови. – Вінніпег, 1949. – 440 с.
5. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Наука, 1980. – 792 с.
6. Словотвір сучасної української літературної мови / За ред. М. А. Жовтобрюха. – Київ : Наук. думка, 1979. – 405 с.
7. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків-Едмонтон-Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.

**Поліна КОЧЕРГА**

### **ІДЕЯ СПАДКОЄМНОСТІ ПОКОЛІНЬ В ОПОВІДАННЯХ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА «КРИК ГРИБА» І «ГРОЗИ НАД ТУРОВЦЕМ»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.*

*У статті досліджується особливості художнього втілення ідеї спадкоємності поколінь в оповіданнях В. Даниленка «Крик гриба» і «Грози над Туровцем». Наголошено, що в аналізованих творах автор вибудовує ідеальну модель спілкування молодшого і старшого поколінь. У такий спосіб письменник переконує реципієнта в невмирущості традицій свого народу.*

Володимир Даниленко – один із найяскравіших сучасних українських прозаїків. Автор книжок повістей та оповідань «Місто Тіровиван» (2001), «Сон із дзьоба стрижа» (2006), книжки есеїстики і критики «Лісоруб у пустелі» (2008), романів «Газелі бідного Ремзі» (2008), «Кохання в стилі бароко» (2009), «Капелюх Сікорського» (2010), книжки повістей «Тіні в маетку Гарновських» (2012), родинних хронік «Грози над Туровцем» (2014) та ін.

У літературному просторі постать В. Даниленка досить суперечлива, Ніла Зборовська відносила Володимира Даниленка до постромантиків, а перекладач творів польською мовою Мартин Пастушек – до екзистенціалістів [4]. У рецензії Вячеслава Шнайдера «Письменник, що сказав жорстоку правду» зауважено, що Володимир Даниленко – письменник крайнощів, але водночас він – письменник дуже великої внутрішньої сміливості й свободи» [15] Михайло Сидоржевський зазначив, що якщо говорити про оповідання Володимира Даниленка, то він, Василь Портяк і Любов Пономаренко – сьогодні три найпомітніші майстри оповідання в сучасній українській літературі [5]. Аналізуючи повісті Володимира Даниленка, доктор філологічних наук, професор Київського національного університету культури і мистецтв Антоніна Гурбанська робить висновки, що для прози Володимира Даниленка характерна дифузія жанрів, психологізму й ліризму, взаємодія лірики й епіки, тяжіння до умовних форм, фольклорних алюзій та міфопоетичних художніх прийомів, так званий магічний реалізм – поєднання дійсності з фантастичною стихією [5]. Василь Габор характеризує стиль автора так: «Коли читаєш про реальних персонажів, то вони настільки яскраво описані, що видаються казковими. Твори Володимира Даниленка нагадують мені латиноамериканський «магічний реалізм» [4].

До творчості письменника зверталися неодноразово також науковці-філологи І. Бабич [2], П. Білоус [3], І. Долженкова [7], С. Єременко [8], Н. Зборовська [10], М. Лаврусенко [10], В. Лис [11], Я. Поліщук [13], Є. Стасіневич [14], В. Цвіліховський [15], В. Шнайдер [16,17], О. Юрчук [18] Н. Яблонська [19], та ін. Об'єктом їхніх спостережень стала і мала проза автора, уміщена у книзі «Грози над Туровцем». Дослідники наголошують на міфологізмі мислення автора, який у своїх творах вибудовує художню історію своєї малої батьківщини.

Висновки учених-філологів і критиків слушні, проте у своїй розвідці ми прагнемо простежити особливості художньої реалізації ідеї спадкоємності поколінь в оповіданнях В. Даниленка «Грози над Туровцем» і «Крик гриба».

Володимир Даниленко досить точно визначає інтереси та запити своїх читачів, що дуже важливо для письменника в сучасному світі. Книга «Грози над Туровцем» жанрово не однорідна: повість «Сповідь джури Самойловича», роман «Клітка для вивільги», оповідання «Стигми преподобного Маська», «Череп'яні війни», «Сміх нічного пана», «Заєць», «Крик гриба», «Ноги поліського злодія», «Грози над Туровцем», «Футбол по-туровецьки». Проте всі твори об'єднані родовими історіями, вони художньо відтворюють буття людей, які жили з XVII по XXI століття в Туровці та інших селах, містечках і містах України. Єднає тексти наскрізна підтекстова ідея – спадкоємності поколінь.

Вся історія людства – це ні що інше як процес зміни поколінь. Кожне нове покоління, трансформує основні цінності й підвалини своїх попередників і таким чином створює нові умови для економічного і соціального розвитку. Зміна поколінь – основна характеристика розвитку суспільства в цілому, і кожного індивідуума, зокрема.

За словником лексема **покоління** має кілька значень: 1. Сукупність родичів однакового ступеня спорідненості щодо спільного предка. 2. заст. Плем'я, рід або родина. 3. Люди близького віку, що живуть в один період часу [1].

Кожне покоління реалізує свої функції, які мають спільну основу, але відрізняються своїми методами. Зв'язок поколінь виражається в трансмісії культурних і духовних цінностей, цей процес і є головною рушійною силою інформаційного розвитку людського суспільства. Зміцнення культурних надбань попередників, національних традицій відбувається не завжди у повній мірі. Герої ж творів В. Даниленка



доводять протилежне. Молодь змальована як достойна зміна старшого покоління, вона готова берегти і продовжувати традиції свого народу.

Розмова про першооснови буття, про ті духовні основи, що живлять Рід, в оповіданнях «Крик гриба» та «Грози над Туровцем» ведеться від імені оповідача – хлопчика-підлітка, який пізнає науку життя через спілкування зі старшими людьми в сім'ї – дідом і бабою [10, с. 141].

Спілкування із представниками старшого покоління допомагає хлопчикові скласти уявлення про навколишній світ, про правила життя людини, яка понад усе цінує свою родину і не відступає від правди.

В оповіданні «Крик гриба» мова йде про фізичну і моральну міць чоловіка, котрий тримає на своїх плечах сім'ю [10, с. 142]. Сюжет твору банальний – це розмови діда Дениса й внука в лісі під час збору грибів. Автор описує кожну деталь магічної «процедури» підготовки до походу та збору грибів. Хлопчик з цікавістю спостерігає за дідом як за майстром своєї справи: *«Дід зайшов у ліс, спинився на галяві, поставив у листі газового ліхтаря, сів на пеньку, і, як мені здалося, задрімав. Але раптом підвів голову, сторожко прислухався, підійшов до товстої осики, вирізав лозину, встромив у землю, знову сів і заляк. Я бачив, як ходить він із ліхтарем по лісу, присвічує, вирізає прутики і встромляє в землю. Блукав лісом, прислухався, вирізав галузки, встромляв, сідав під деревом, і знову ходив, і навколо його ліхтаря мерехтіли нічні метелики. Мені здалося, що минула вічність»* [6, с. 334].

В. Цвіліховський стверджує, що однією із прикметних ознак книги В. Даниленка «Грози над Туровцем» є творення образу успішного сильного чоловіка, якого так бракує в національній літературі [15].

Прикладом такого героя є образ діда Дениса. На це вказує його зовнішність і поведінка: *«у зелених очах діда Дениса ховалася загадка мохів і хащ, наповнених зміями і диким звіром. Він і йшов до лісу вночі, коли тільки повитий срібною курявою місяць міг підглядіти його стежки, що вели в глибини лісів, боліт і густих сосняків, крізь які, окрім нього могли продертися хіба що дикі свині. В його азарті було щось від запеклого нумізмата, якій за рідкісну монету продасть душу. У грибному божевіллі діду Денису не було рівних у Туровці, а, може, й у світі.»* [6, с. 332].

Всі дії діда показують хлопчикові, що природа може бути другом, але дуже важливо не шкодити їй: *«... ми пішли на звук, він присвітив ліхтарем і застромив гілочку. Так ми сиділи коло ліхтаря і вслухалися в нічні звуки. І коли вуха призвичаїлися до нічної тиші, стало чути, як вибухають, розриваючи землю гриби. І тоді дід Денис присвічував і ставив дубця, а коли почало світати, ми ходили лісом і зрізали біля прутиків гриби, доки назбирали повні корзини.»* [6, с. 335].

Також дід Денис переповідає онукові історію знайомства та завоювання коханої, баби Марини. Щоб домогтися прихильності, та здолати фізично сильнішого залицьяльника дівчини, Денисові довелося наїстися мухоморів, які додавали йому неймовірної сили. Як результат – суперник переможений. Але чоловік не хизується цим вчинком, його дії доводять, що людина здатна на все, заради щастя.

Цю історію він переказує, аби переконати хлопчика: *«В цьому світі чогос добиваюцца толькі люди, одержиміє страстью»* [6, с. 336].

Дід ніколи не прагнув перевчити, виховати хлопця на свій манер, не читав довгих повчань. Тільки одного разу він розповідає про Матвія Ходімчука, родича баби Марини, який під дією тих самих мухоморів виголошував промови з приводу майбутнього радянської системи. За це він був заарештований і його слід губиться десь в концтаборах: *«І через пару год скінулі царя, прийшли большевікі й почали всех ібіват і вивозіт в Сібір, а потом почавса голод»* [6, с. 336], – ця фраза звучить як застереження хлопчикові не допустити подібної ситуації в майбутньому [10, с. 142].

Таким чином, дід Денис хоче виховати в онукові бажання жити чесно та справедливо в своєму краю.

В оповіданні «Грози над Туровцем» В. Даниленка розповідається по бабу Марину, яка відстоює честь своєї родини в досить незвичайний спосіб. Маючи надприродні здібності, вона бореться з несправедливістю досить радикально. Довгий час Туровець обходять стороною дощі, тримається неймовірна спека. Причина цьому саме баба Марина, вона заговорила та сховала дощі у великий баняк.

Баба Марина змальована в оповіданні як відунка, чій знання невіддільні від природи: *«... баба мала пронизливі чорні очі, її погляду не витримував ніхто. Тільки я міг годинами дивитися на неї і слухати, як вона говорить своїм діалектом, яким розмовляють на берегах річки Жерев. Мені здавалося, що баба бачить наскрізь кожну людину.»* [6, с. 353].

Про неординарність героїні свідчить і той факт, що *«у нашій сім'ї про бабу Марину завжди недоговорювали, ніби ховали від мене і сестри якусь таємницю, яку ми не повинні були знати. І коли я про це запитував, мама відповідала: «Тобі цього ще не можна знати. Колись сам побачиш»* [6, с. 354].

Як відомо, всі таємниці рано чи пізно відкриваються. Так стають явними вміння баби Марини. Владик та Мільця дізнаються про ситуацію, яка була не випадковою, а саме: їх бабуся змусила всі хмари навколо Туровця сховатися у баняк, тим самим забравши опади. Так вона спростовує брехню навколо онука і хлопчик розуміє, що бабу Марину не зупинити, якщо на кону честь її родини. Владик все сприймає, як чари, які баба наслала, щоб помститися за наклеп. У результаті Туровець накриває страшна злива, яка триватиме кілька тижнів.

Героїня ділиться з онуком секретами своєї магії – вона в навколишньому світі, у здатності його розуміти, чути, любити.

Саме ця непересічна і водночас звичайна сільська жінка виплекала в підліткові повагу своєї землі, до себе, розуміння неповторності кожної людини, потребу жити за правдою, любити і поважати своїх ближніх.

М. Лаврусенко слушно зауважує, що образ головної героїні оповідання «Грози над Туровцем» баби Марини «є втіленням архетипу Великої Матері. Героїня змальована як охоронниця роду і як жінка-відунка,





яка знається на силі природи і людського слова. Образ діда Дениса в оповіданні «Крик гриба» зображено відповідно до змістової характеристики К.-Г. Юнгом архетипу Старого Мудреця. Він постає філософом, котрий дає настанови на життя онукові, виховує в ньому риси чоловіка, відповідального за себе і свою сім'ю» [10, с.140].

Таким чином, дослідивши оповідання «Крик гриба» і «Грози над Туровцем» В. Даниленка, ми дійшли до висновку, що автор моделює ідеальну картину стосунків молодшого і старшого поколінь. Письменник наголосив на невмирущості національних традицій, українського генетичного коду, для якого властива пошана старших, плекання родинних цінностей, дбайливе ставлення до природи, життя за правдою, свобода.

Наша розвідка є одним кроком на шляху подальшого дослідження творчості В. Даниленка, зокрема ідеї спадкоємності поколінь, що свідчить про перспективність дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] / режим доступу : <http://sum.in.ua/>
2. Бабич І. Над передсмертним ложем імперії (сатира В. Даниленка в контексті ідеології вісімдесятиництва) / Ірина Бабич // Слово і час. – 2006. – №10. – С. 79-82.
3. Білоус П. Письменники житомирського кола / Петро Білоус/ Українська мова і література. – 2008. – Ч. 43-44 (587-588). – С. 38-39.
4. Габор В. «Магічний реалізм» у книзі Володимира Даниленка «Грози над Туровцем» – презентація у Львові/Василь Габор. – Режим доступу до публікації: [https://zik.ua/news/2014/05/23/magichnyy\\_realizm\\_u\\_knyzi\\_volodymyra\\_danylenka\\_grozy\\_nad\\_turovtsem\\_prezentatsiya\\_u\\_lvovi\\_490613](https://zik.ua/news/2014/05/23/magichnyy_realizm_u_knyzi_volodymyra_danylenka_grozy_nad_turovtsem_prezentatsiya_u_lvovi_490613)
5. Гончарук М. Новий герой, що з'явився на руйнах імперії. /Марина Гончарук – Режим доступу до публікації:<http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2015/01/01/1327.html>
6. Даниленко В. Грози над Туровцем. Родинні хронічки (Першотвір) / Володимир Даниленко. – Л. : Піраміда, 2014. – 370 с.
7. Долженкова І. Притча про змізерніння людини/ І. Долженкова // Волинь-Житомирщина / Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 2005, № 13. – С.52-54.
8. Єременко С. Пам'ятати про поразки і виховувати переможців. Історія українських родів у книжці Володимира Даниленка «Грози над Туровцем»/ Світлана Єременко/ День. – 2014 – № 92.
9. Зборовська Н. Неадекватне прочитання [Про фальсифікацію образу Юрка Гудзя в книжці Володимира Даниленка «Лісоруб у пустелі»]/ Ніла Зборовська// Літературна Україна, 23 жовтня 2008. – С.5
10. Лаврусенко М. Оповідання Володимира Даниленка «Грози над Туровцем» і «Крик гриба»: спроба архетипного аналізу / Марія Лаврусенко // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки. – Миколаїв, 2017. – Вип.1. – 140–143 с.
11. Лис В. Драма і поезія туровецького розливу / Володимир Лис // Літературна Україна. – 2014. – 25 вересня (№36). – 7 с.
12. Новик О. Етнообрази у книзі Володимира Даниленка «Грози над Туровцем: родинні хронічки» / Ольга Новик // Studia Methodologica : збірник наукових праць / Volodymyr Hnatyuk National Pedagogic University of Ternopil ; Editorial Board: N. Poplav'ska, M. Tkachuk, T. Oliynyk. – Ternopil : TNPU, 2015. – Issue 40 : Пам'яті доктора філологічних наук, професора, академіка Академії вищої школи України Романа Гром'яка (1937-2014). – 5 с.
13. Поліщук Я. Східний диван Володимира Даниленка/ Ярослав Поліщук. – Режим доступу до публікації: <http://vsiknygy.net.ua/neformat/5128/>.
14. Стасіневич Є. Буря в склянці води: грози не буде/ Євген Стасіневич. – Режим доступу до публікації: [http://zik.ua/news/2014/05/23/magichnyy\\_realizm\\_u\\_knyzi\\_volodymyra\\_danylenka\\_groz\\_u\\_nad\\_turovtsem\\_prezentatsiya\\_u\\_lvovi\\_490613](http://zik.ua/news/2014/05/23/magichnyy_realizm_u_knyzi_volodymyra_danylenka_groz_u_nad_turovtsem_prezentatsiya_u_lvovi_490613)
15. Цвіліховський В. Володимир Даниленко: «Велика література – це джерело великих пристрастей» : інтерв'ю / Віктор Цвіліховський // Літературна Україна. – 2015. – 5 лютого (№6). – 8 с.
16. Шнайдер В. Володимир Даниленко: «кожна національна література виконує ідеологічну роль»/ В'ячеслав Шнайдер // [http://www.slovo-unp.com/index.php?subaction=showfull&id=1265894396&archive=1266443549&start\\_from=&cat=6&i=archive](http://www.slovo-unp.com/index.php?subaction=showfull&id=1265894396&archive=1266443549&start_from=&cat=6&i=archive)
17. Шнайдер В. Письменник, що сказав жорстоку правду / В. Шнайдер // Кур'єр Кривбасу. – 2005. – № 10. – С. 184-187
18. Юрчук О. Книжка «з годинником»/ Олена Юрчук/ Українська літературна газета. – 2014. – №10 (120).
19. Яблонська Н. Жанрова своєрідність романістики Володимира Даниленка \ Наталя Яблонська . – режим доступу до публікації: <http://fildyskurs.kgpa.km.ua/Files/2/21.pdf>.

**Юлія КУЛИК**

#### **МОВНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ СВІТЛАНИ ТАЛАН «СПОКУТА»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гуцул Л. І.*

Портрет персонажа є центральним елементом усієї зображальної системи художніх образів, який розглядають у сучасному мовознавстві при дослідженні художнього тексту через детальний аналіз лінгвістичних засобів та у зв'язку з теорією мовної комунікації.

У сучасній лінгвістиці проблема мовно-психологічного портрета недостатньо досліджена. Аналізом портрета героя, його впливом на художній твір цікавилися вітчизняні та зарубіжні лінгвісти, літературознавці, психологи. Розглядаючи мовно-психологічні портрети персонажів у канві художнього твору «Спокута» сучасної української письменниці Світлани Талан, ми спиралися на наукові праці Ю. О. Арешенкова, К. Л. Сізової, Н. І. Гноєвої, Л. С. Глоби, І. Р. Семенчука, О. М. Січкара, Н. В. Бохун, Є. Є. Гончарової, Т. В. Гомон та ін. Теоретичні розробки проблеми висвітлені переважно в літературознавчому аспекті. Предметом нашої розвідки є процес створення цілісного образу персонажа в мовознавчому аспекті, що містить і аналіз мовних засобів характеристики зовнішності, і психологічних особливостей героя, і механізмів їх застосування в романі письменниці. Адже саме за допомогою мовних засобів відбувається реалізація в тексті створеної в уяві автора художньої правди, художньої реальності. Мова є визначальним фактором у побудові художнього образу твору. Вивчення мовно-психологічних портретів персонажів у романі сучасної майстрині сприятиме, по-перше, більш глибокому розумінню їхньої ролі у творенні художнього тексту, а по-друге, ролі у формуванні індивідуального стилю Світлани Талан.

**Метою статті** є дослідження своєрідності структурних і семантичних складників мовно-психологічного портрета персонажів у художньому тексті Світлани Талан. Досягнення мети здійснюється через розв'язання





таких завдань: 1) охарактеризувати поняття мовно-психологічного портрета; 2) визначити структурні та семантичні складники мовно-психологічного портрету персонажів у романі С. Талан «Спокута».

Портрет – один із найважливіших засобів характеристики людської сфери в мові, типізації та індивідуалізації персонажів [7, с. 81]. Його існування стає можливим тоді, коли людина починає відділяти себе від оточення й усвідомлює свою неповторність. Мовний портрет, стверджує І. Р. Семенчук, прагне всебічно розкрити індивідуальність, однак його фундаментом є типові, загальнолюдські риси та якості. Він існує в площині художнього тексту, є органічною частиною його структури й створюється за допомогою найрізноманітніших мовних засобів. Мова – інструмент його реалізації [4, с. 21].

Мовний портрет акумулює різні поняття: 1) власне портрет (змалювання зовнішності людини: зображення обличчя та його частин (очей, носа, губ), волосся, тіла та його частин, одягу (верхнього та нижнього, взуття); 2) психологічний портрет (опис внутрішнього світу персонажа, рис його характеру, вдачі, особливостей поведінки, моральних якостей, вподобань); 3) мовленнєвий портрет (взаємозв'язок мови героя та його характеру) [4, с.25]. Опис зовнішнього вигляду літературного персонажа створює певний зоровий образ у свідомості читача, що сприймається як емоційно, експресивно й естетично значимий об'єкт.

Н. І. Гноєва констатує, що образ це одночасно і уявлення про обличчя, істоту, і сприйняття через інший предмет, результат безпосереднього відображення світу в нашій свідомості з метою яскравішої характеристики предмета, що викликав зацікавлення. Образ з позиції літературознавства – це загальне уявлення письменника та читача про героя чи події, емоційний вплив на читача засобами мистецтва. Образна уява про світ, героя або факт, суміщене бачення двох світів, асоціація, зіставлення двох подібних реальностей – психологічний аспект бачення проблеми. Здатність мовних засобів створювати і нести в собі образ – це мовний аспект проблеми [3, с.3-4]. Літературознавство розглядає художній текст з боку його ідейного змісту, естетичного впливу, жанрової специфіки, композиційної організації [1, с. 4].

Головний інтерес до людини в художній літературі зосереджений не так на її зовнішньому вигляді, як на особливостях внутрішнього світу. Мета художньої літератури – викликати в душі читача яскраві, сповнені життя образи людей, зображуваних письменником, і за їх допомогою викликати ті почуття та переживання, які відчував автор під час написання твору.

Аналізуючи форми, прийоми та засоби втілення психологізму в українській літературі, О. М. Січкарь говорить про два основних прийоми, за допомогою яких письменник передає читачеві інформацію про переживання героя. Перший будується на основі розлогих, детальних описів відчуттів. Другий набагато складніший, однак більш цікавий для досліджень. Він полягає в тому, що письменник створює в тексті особливу атмосферу, яка викликає в читача конкретні емоції, що відповідають задуму автора. Аналіз мовного оформлення цих прийомів становить чималий інтерес [6, с.38-39]. Психологічний портрет є одним із засобів втілення психологізму в літературному творі, це чи не найважливіший спосіб характеротворення. Оскільки портретування – компонент типізації, воно може бути ледь окресленим, переважати над іншими засобами психологізації, але завжди пов'язаним із авторською концепцією персонажа [3, с.5], стверджує Н. І. Гноєва, розглядаючи художній психологізм.

У романі «Спокута» Світлана Талан створює портретний ланцюжок головних героїв, спочатку перелічуючи зовнішні властивості і риси персонажів, а далі повторюючи окремі моменти зовнішності, що цементує портретну єдність: *І треба ж було таку красу від природи отримати! Мати в неї, їх донька Марина, гарну вроду мала, а онука ще краща. Великі карі очі, що ніби в душу можуть зазирнути, вії чорні-чорні та густі, брови – як крила птаха в польоті, губи повненькі та незвичайного темного кольору, ніби стигла вишня на сонці блищить. І шкіра в Катрі ніби оксамитова – гладенька, без жодної цяточки, а на круглих щічках вічний сором'язливий рум'янець кольору стиглого персика. Та найбільшою гордістю онуки було її волосся. У Катрусі напрочуд густе, м'яке та довге волосся, таке чорне, що аж відливає темно-синім, коли на нього падають сонячні промені* [8, с.12-13].

У творі авторка описала головну героїню як сильну, мужню, незалежну ні від кого жінку, яка ладна справитись з усіма перешкодами на своєму шляху, це типовий приклад фемінізму: *вмозглава як до себе, так і до підлеглих, ніхто не міг поскаржитися на її несправедливість. Вона майже не змінилася з того часу, як приїхала до міста двадцять років тому. Лише вираз її очей із простодушно-дитячого та наївного став більш сміливим, відважним і впевненим* [8, с.47].

Але образ простої, доброї дівчини, якою вона була в дитинстві, завжди супроводжуватиме героїню в найважчі моменти її життя, лейтмотивом пронизуючи текст, слугуючи засобом вираження емоційного стану Катерини. Через цей образ вона переживає найбільшці свої втрати: смерть бабусі, розлучення з чоловіком, смерть дідуся Ореста, смерть батьків: *Вона не відчувала ані холоду, ані страху. Розум затьмарило жахливе усвідомлення того, що від душі безжально відірвано завеликий шмат чогось найдорожчого і найріднішого* [8, с.52].

Домінуючим є динамічний, ситуативний портрет, адже перед нами життєпис героїні, яка розвивається, росте, змінюється, закохується, змальовується в різних обставинах та ситуаціях, тому статичних портретних рис небагато. Письменниця широко використовує штриховий портрет (провідна стійка деталь або риса характеру героя постійно акцентується в його зовнішності). Цей прийом забезпечує збереження цілісності образу. У романі такою рисою є, наприклад, колір очей героїні, її статура, внутрішня сила.

Деталлю статичного портрета є Катеринина постаць, зображена в тексті так: *чорнява, з гордо закинутою головою, статна й тендітна водночас, із витонченою шияю, без макіяжу, у чорній блискучій, ніжно облягаючій стан сукні до колін та чорних туюфельках на тоненьких високих підборах* [8, с.78]. У такому описі відзначаємо відповідність зовнішнього вигляду та внутрішнього світу, тобто психологічних



рис. «Горда», «тендітна», «статна» – ці прикметники виступають ознакою як статури, так і особливостей характеру героїні: її незламної внутрішньої сили, але водночас і вразливості. Відповідність простежується також у порівнянні її поведінки, ставлення до роботи та душевних якостей: *хоча доводилося працювати на городі, допомагати по господарству іноді так, що не відчувала ані рук, ані ніг, усе одно вранці прокидалася бадьорою* [8, с.49].

Надзвичайно багатогранно представлений у творі саме психологічний портрет. Провідною рисою характеру героїні виступає любов до сім'ї, прагнення захистити найрідніших, що супроводжуватиме Катерину із самого дитинства й не зникне до смерті, раз-у-раз повторюватиметься в тексті у функції з'єднувальної образної деталі. З цією рисою тісно пов'язані й такі характеристики як: патріотка, дбайлива, чуйна, щира, добра, кмітлива, відважна – вони дуже влучно описують норов героїні. Найбільше не терпіла вона брехні й проти неї виступала виразним протестом, що передається в тексті знаками оклику: *– Виходить ти мені збрехав! Так? – Я був молодий і дурний, – кинув Федір слова, від яких Катря здригнулася всім тілом, ніби її вдарили батогом* [8, с. 36]. Катря вбирає в себе лише найкращі людські якості; Світлана Талан подає тільки позитивні риси героїні, виражаючи цим своє прихильне ставлення до неї, своє захоплення її надзвичайною постаттю.

Психологічний портрет може створюватися на основі колористичної ознаки, увиразнюватися за рахунок співвіднесення із семантичною наповненістю кольорової деталі. В образі Катерини такою художньою деталлю є любов до Батьківщини, до землі, до своєї родини: *Усе, що бачу навколо себе, – існує в дивній гармонії. Не можна відокремити ліс, бо без нього стане порожньо й беззахисно лукам. Або не можна викреслити нашу річечку, бо не буде роси на травах, на березі верби засумують і загинуть, бо вони народилися й виростили під шум її води. Я теж народилася тут і виростила, сто, навіть тисячу разів ходила цією стежкою, коли босоніж, коли взута, здається, що знаю кожну травинку, назви рослин, як і коли вони цвітуть, як пахнуть. Тому я теж маленька частинка цього місця, – Катерина розвела руки в боки, – невід'ємна його частина. Мене теж не можна викреслити звідси* [8, с. 18].

Оцінка іншими персонажами в романі С. Талан завжди містить як деталь власне зовнішнього вигляду, так і психологічну ознаку. Письменниця може подавати її або через пряму характеристику мовленням (у діалогах), або опосередковано – через думки, якими наділяє героїв. Ось, наприклад, як описує Катерину Лариса: *Врода тобі дісталася чудова, мені б таку, – випустила кільце диму подруга. – Ні в салони краси бігти не треба, ні в солярій, ні в перукарню, ні на макіяж. Устала вранці, умилася, гребінцем по голові провела і все! Краса та й тільки!* [8, с. 45].

Звернімося до чоловічих постатей, яких зустрічає Катерина на своєму шляху. Першими були Федько й Ромко, з якими познайомилася ще в дитинстві: *Вони майже завжди бували разом. Спочатку ходили в дитсадок в одну групу, потім пішли до школи, і Катерина з Романом потрапили до одного класу, а Федір – до іншого. Так він такий галас здійняв удома, що півсела чуло, як ревів, ніби голодна корова, та кричав, що не піде більше до школи, коли його не переведуть у той клас, де його друзі.* [8, с. 24]. Це свідчить, що Федір має наполегливий, нетерпимий характер, можна навіть сказати що він дещо впертий; намагається досягти своєї цілі будь-яким шляхом. *Катерина зі свого подвір'я теж чула, як Федю довго вмовляла мати вчитися в іншому класі, бо Катря – дівчина ще нічого, а ось від Романа йому потрібно триматися подалі. Але Федько так лементував, що його не змогли заспокоїти ані вмовляння матері, ані ремінь батька, що кілька разів прилипав до заднього місця. Урешті батьки силою затягли хлопця до хати, і що там ще йому робили – нікому не відомо, але наступного дня Федір із запухлими від сліз очима, але із щасливою посмішкою на обличчі та портфелем у руках з'явився в їхньому класі в супроводі матері. Учителька вказала Федьку на вільне місце за задньою партою, бо всі місця вже були зайняті. Тоді Федько зробив таке нещасне обличчя, скривився, закліпав очима та скривив рота, готовий ось-ось заревти* [8, с. 25]. На нашу думку, образи Федька та Ромка протиставлені. Федько на перший погляд безтурботний розбишакуватий хлопчина, якого оберігали від будь-яких труднощів; це дитина із багатого сім'ї, яка не переймалась нічим, окрім своїх власних проблем. А Ромко повне його протиставлення. Хлопець з небагатої родини, який живе з матір'ю, завжди поділиться останнім та прийде на допомогу. *Справа була навіть не в грибах, а в тому, що вони втроях вважають себе друзями, завжди разом, а коли чимось треба поділитися, то Роман останню сорочку із себе зніме та віддасть, а Федір... Так бувало й тоді, коли Катрі потрібна була допомога. Не можна сказати, щоб Федько їй коли-небудь відмовив. Він або відмовчувався й чекав, поки Роман першим проявить ініціативу і йому не потрібно буде вже нічого робити, або Катрі доводилося його просити, а то й навіть умовляти* [8, с. 27].

Отже, портрет не є категорією сталою. Він проходить складний шлях розвитку. Його зародження можливе лише тоді, коли людина починає усвідомлювати свою індивідуальність і відокремлювати себе від оточуючих. Історія портрета починається зі схематичного зображення невизначеної людської істоти й розвивається до складної системи, здатної відобразити найтонші індивідуальні характеристики. Принципи та мовні засоби зображення людини змінюються в процесі розвитку художнього письма. Змінюється й обсяг поняття портрет. Від вузького розуміння – зовнішній вигляд, до широкого – характер, звички, емоції. У поступовому розвитку портрета відбувається безперервне зростання психологізму. Це зумовлює ускладнення структури портрета, він стає всеохоплюючим, комплексним, багатоаспектним.

Мовний портрет є частиною текстової структури, а тому є предметом уваги лінгвістичного аналізу тексту. У пропонованій розвідці було проведено лінгвістичний аналіз мовних портретів персонажів твору С. Талан «Спокута». Це дало змогу розкрити систему словесно-художніх засобів, за допомогою яких здійснювалося художнє мислення письменниці у створенні художніх образів, визначити образотворчу роль



слів у контексті, висвітлити вплив контексту на особливості використання мовних засобів. Розглянуто портретний ланцюжок головних героїв, динамічний, ситуативний портрет, штриховий портрет, статичний портрет та психологічний портрет.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 177 с.
2. Глоба Л. С. Психолінгвістичні аспекти сприйняття і розуміння художнього тексту / Л. Глоба // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2) – С. 132-138.
3. Гноєва Н. І. Художній психологізм як об'єкт літературознавчого дослідження / Н. І. Гноєва // Вісник Харківського університету. – № 245. – Поетика, стиль, лексикологія і граматична будова української та російської мов. – Харків: Вища школа, 1983. – С. 3-9.
4. Семенчук І. Мистецтво портрета / І. Семенчук. – К.: Дніпро, 1993. – 188 с.
5. Семенчук І. Портрет у художньому творі / І. Семенчук. – К.: Дніпро, 1965. – 74 с.
6. Січкач О. М. Форми, прийоми та засоби втілення психологізму в українській літературі (спроба системного аналізу) / О. М. Січкач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2010. – № 4 (191). – С. 35-43.
7. Словник української мови: в 11 томах [ред. кол. І. К. Білодід та ін]. – Т. 7. – К.: Наукова думка, 1976. – С. 290.
8. Талан С. Спокута. – Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. – 317 с.

**Катерина ЛУНГУЛ**

### СИНКРЕТИЗМ МИСТЕЦТВА У МАЛІЙ ПРОЗІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНЬСЬКОГО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ратушняк О. М.

**Анотація.** У статті розглядається творчість М. Коцюбинського в контексті українського та європейського розвитку модерної літератури. Проаналізовано жанрово-стильові уподобання Коцюбинського і його зосередженості на новелістичній формі, а саме новелі модерного типу, яка модифікується в лірико-психологічну новелу з акцентами на динаміці внутрішнього життя персонажа, його переживаннях.

**Ключові слова:** творчість, новела, письменник, модернізм, стиль, українська література.

Зміни в суспільно-політичному житті Європи кінця XIX – початку XX ст.: бурхливий розвиток науки, промислова революція та її наслідки, а також стрімкий розвиток міжкультурних зв'язків – сприяли появі різноманітних художніх жанрів і стилів – модернізму, неоромантизму, імпресіонізму, символізму та ін., межі яких виявилися досить рухомими.

На початку XX ст. українське письменство зробило рішучий прорив у культурний простір модерної Європи. Цим передусім завдячуємо яскравим та самобутнім талантам Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Михайла Коцюбинського.

Хоча творчий доробок Михайла Коцюбинського добре відомий українському читачеві, він не перестає дивувати нас багатством і витонченістю українського слова. Його життя і творчість – це пошук краси у літературі і мистецтві, у природі, людях, побуті. Значною мірою світ, відкритий і досягнений М. Коцюбинським, був світом мрій, вражень, гри розбурханої поетичної уяви, осяянь творчої думки.

**Актуальність дослідження** зумовлена тим, що як справжній майстер, Коцюбинський завжди цікавий і актуальний. Як класик національної літератури він достеменно не пізнаний, що відкриває перспективи нових прочитань і переробок його творів. Правда, історики літератури не зуміли належно оцінити його неповторну і вартісну прозу. Через те вона не достатньо досліджена в сучасному українському дискурсі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ось уже більш як століття літературна діяльність Михайла Коцюбинського привертає увагу багатьох дослідників. Причина полягає у різноманітності тем і літературних напрямів, які синтезувала у собі творчість письменника, що зумовило виникнення різних, а часто і цілком протилежних, її інтерпретацій.

Традиція вивчення творчості М. Коцюбинського має тривалу історію, переважно з позицій стильової палітри прози письменника (В. Агеєва, М. Грицюта, І. Денисюк, М. Жулинський, Н. Калениченко, С. Козуб, Ю. Кузнецов, М. Наєнко, Д. Наливайко, С. Пригодій, Ф. Приходько, О. Черненко). Імпресіоністичну складову охарактеризовано в роботах В. Агеєвої, Ю. Кузнецова, О. Черненко. У працях Т. Гундорової, В. Панченка, В. Шевчука, С. Хороба проаналізовано неоромантичні елементи у творчості Михайла Коцюбинського.

Творчість М. Коцюбинського довго розглядалася радянськими літературознавцями у викривленому вигляді. Так, применшувалася імпресіоністичний характер творів, натомість всіляко підкреслювалася соціальність та народність творів, автора називали реалістом, що використовував окремі прийоми імпресіонізму. Проте зараз ми маємо можливість розглядати творчість митця неупереджено і об'єктивно оцінювати його творчу манеру, оригінальність та майстерність. Творчість М. Коцюбинського потребує нового перероблення в сучасних умовах.

**Мета статті** полягає в необхідності розглянути творчість М. Коцюбинського, зокрема його новели, в контексті українського та європейського розвитку модерної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Михайло Коцюбинський працював у межах двох типів літературно-художньої свідомості – реалістичної та модерної. Реалістична художня система спонукала його глибоко аналізувати життя, осягати соціально-психологічні причини людських пристрастей, виробляти свою специфічну модель організації матеріалу реального життя, через яку просвічується чіткий до дійсних процесів сучасності зміст.





Модерністська художня система формувалася в митця на основі синтезу художніх підсистем: неоромантизму, імпресіонізму, неонатуралізму, експресіонізму, символізму, у його творчості помітними є й риси екзистенціалізму. Новітнє художнє мислення письменника позначилося філософічністю, міфологізмом, архетипністю, поглибленим психологізмом [9, с. 429].

Як відзначає О. Білецький, «нове в історії української прози кінця XIX століття починається з М. Коцюбинського; в його сильній і оригінальній творчості найбільш повно проявилось багатство ідейного змісту, художня самобутність української літератури цього періоду» [1, с. 57].

Розквіт таланту Михайла Коцюбинського припав на перше десятиліття XX століття, коли з'явилися такі шедеври його творчості, як новели «Лялечка», «Цвіт яблуні», «Сміх», «Він іде», «Невідомий», «Intermezzo», «Лист», «Подарунок на іменини», «Коні не винні», «Що записано в книгу життя» та повість «Fata morgana», написана по гарячим слідам революції 1905–1907 років.

Однією з найхарактерніших особливостей творчої манери новеліста є поєднання трьох поетичних засобів зображення: ліричного, драматичного та поетичного. Глибокий ліризм творів письменника передається і через їх побудову, деякі з них («З глибини», «Пам'ять душі») називають «поезіями у прозі».

На початку XX століття І. Франко зазначав М. Коцюбинського «одним із найкращих новелістів». І це не дивно, бо якщо згадати ранні твори новеліста, то можемо звернути увагу на те, що він більше уваги приділяв селянському життю, то в пізніших своїх творах коло соціальних проблем, які цікавлять письменника, збільшується. Це і засудження системи царизму, і соціальне гноблення («Сміх»), і релігійний гніт («Він іде!») та багато іншого [3, с. 81].

Тенденція, яку започаткували І. Франко, Л. Толстой, Л. Чехов, підтримав і М. Коцюбинський – зображення людини в нових історичних умовах. Факторами, які посилюють увагу до внутрішнього світу людини, її психології, стають підвищення ролі індивіда, зростання самосвідомості мас.

І. Семенчук у статті «Сонцепоклонник» зазначав, що для стилю новел М. Коцюбинського характерні сконденсований виклад, глибокий психологізм, образність мови та яскравість художньої деталі [5, с. 77].

Якщо уважно проаналізувати художні тексти й естетичні переконання зрілого Коцюбинського, то не залишається сумнівів: він послідовно відстоює позиції модерного мистецтва. Творчість його на початку нового століття невелика за обсягом, проте Коцюбинський остаточно визначається у своїх жанрово-стильових уподобаннях і зосереджується на новелістичній формі, а саме новелі модерного типу, з акцентами на динаміці внутрішнього життя персонажа, його переживаннях. Під пером Коцюбинського вона модифікується в лірико-психологічну новелу. Для нього стає найважливішою не тема твору, а спосіб її вираження. Письменник ставить перед собою завдання, принципово відмінне від того, яке визнавали його попередники: йдеться про портретування людини не ззовні, не через побут і соціальне оточення, а зсередини – від психологічної глибини й таємничості її внутрішнього світу. Письменник завжди в русі, у творчому пошуку. Якщо в перші роки нового століття він був цілком захоплений імпресіоністичною манерою письма, то пізніше, досягнувши її обмеженість, збагатив свій стиль ознаками символізму, експресіонізму, неоромантизму. Найпереконливішим показником його естетичних орієнтацій є написані на початку XX ст. художні твори, які можна поділити на три групи [11, с. 19–20]:

1. Психологічні студії людини в кризових ситуаціях, представлені новелами «Лялечка» (1902), «Поєдинок» (1902). Автор зосереджує увагу на внутрішніх переживаннях одного героя, наближує оповідь до внутрішнього монологу персонажа.

2. Екзотичні оповідання кримського циклу, започатковані нарисом «У пугах шайтана» (1899), «На камені» (1902), «У грішний світ», «Під мінаретами» (1904), які засвідчили, що для Коцюбинського не було самоціллю вивчення екзотики, мови та звичаїв кримських татар, а він сміливо апробував засоби психологізму, які на той час освоював. На особливу увагу в новелах заслуговують неповторні пейзажні описи – справжні перлини українського літературного імпресіонізму.

3. Автотематичні новели, в яких осмислюється психологія письменника та його призначення. Коцюбинський запропонував оригінальну версію розуміння творчості, власну відповідь на одвічну загадку, котра інтригувала багатьох («Цвіт яблуні» (1902), «З глибини» (1903–1904), «Intermezzo» (1908).

Хоча техніка імпресіонізму значною мірою відповідала характеру творчого обдаровання М. Коцюбинського, він залишався відкритим до інших мистецьких течій свого часу. Його художня палітра на початку століття збагачується також елементами символізму та експресіонізму, що виявляється в насиченій метафоричності письма, у багатозначності образу, в умінні згущувати метафору, у глибинному продумуванні кожної деталі, яка мала б не тільки зображувати чи передавати певний настрій, а й виражати, охоплювати в ситуації чи героєві загальне явище, універсальну сутність [11, с. 21].

Символізм давав змогу більше концентруватися на художній деталі, з посиланням на підтекст та глибину образу (сонце, камінь, цвіт яблуні, море, дорога) або ж ще складніше – виходити із прагнення передати художнім словом стан душі (втома, байдужість, жах, нудьга, захват). Феноменальним для тогочасної української літератури був цей «метафоричний» стиль зрілого Коцюбинського. Найбільшої вишуканості, найвищої концентрації метафори його манера досягає у творах останніх років життя – «Intermezzo», «Тіні забутих предків». Як відомо, Коцюбинський вважав себе сонцепоклонником, і це пристрасне сонцепоклонництво постає органічним на тлі численних спроб модерністів створити світ, який би протистояв аморальній реальності, світ високої гармонії й абсолютної краси. У новелі «Intermezzo» автор виразно окреслює метафоричний підтекст цього образу: *«Ти тільки гість в житті моїм, сонце, бажаний гість, – і коли ти відходиш, я хапаюсь за тебе. Ловлю останній промінь на хмарах, продовжую тебе у вогні, в лампі, у феєрверках, збираю з квіток, з сміху дитини, з очей коханої. Коли ж ти гаснеш і тікаєш від*





мене – твою подобу, даю наймення їй «ідеал» і ховаю в серці. І він мені світить» [6, с. 214]. Символ сонця – це не тільки ключ до розуміння естетичного ідеалу. Це також метафора творчості як найвищого призначення людини. За його переконаннями людина-митець володіє унікальним даром перетворювати сіру буденність на сонячні райдуги і яскраві квітники, оскільки художник здатен сприймати реальність глибше, ніж звичайна людина, – самим серцем. Такий дар треба нести до людей, а не замикає в собі. Місія літератури полягає в тому, щоб спонукати до активізації в людській натурі високого, чистого, ідеального [10, с. 128].

Новела «Лялечка» схожа з новелами А. Чехова та Л. Андрєєва постановкою проблеми нищоти («пошлості» А. Чехов) людської істоти, що була злободенною. Викриття нищоти було зворотним боком боротьби за нову людину. У життєвій позиції вчительки Раїси Левицької відбувається певне переродження: вона зрікається переконань, які зумовили її життєвий вибір – ідеалістичне служіння народу. Автор розглядає внутрішні механізми такого переродження, відображає поетапні зміни психіки людини. Таку динаміку психічних процесів «М. Коцюбинський сформулював як кільця психічного процесу» [10, с. 131]. Перше кільце – приїзд Левицької до нової сільської школи. Ретроспективний план розповіді допомагає оцінити передісторію персонажа й зрозуміти його характер. Це передісторія розчарування Раїси Левицької в тих ідеалах, якими в юнацькі роки шалено захоплювалася. Друге кільце починається описом бурі та жаху, що довелося пережити Раїсі, і від якого починається зближення з місцевим священиком – отцем Василієм, – наступний етап еволюції від свідомого бунту проти релігії та традиції до цілковитого перегляду своїх переконань. Отже, чуттєва сфера, раніше витіснена в підсвідомість, поступово змушує замовкнути голос розуму, котрий раніше визначав життєвий вибір героїні [10, с. 132].

Автор майстерно протиставляє два змістових пласти новели – життєвий побут та ілюзії героїні, покликани цей побут виправдати, облагородити у власних очах. Тропіка новели добре продумана й нерідко має символічний вимір, що проєктується на уяву читача (кімната, ліжко, «як дно колодязя»; школа, «як соснова домовина»; буря, «як велетенський звір-потвора»). Нарешті, алегоричний образ лялечки, винесений у назву твору, прочитується як метафора – символ духовного переродження, яке не можна спрогнозувати; а те неусвідомлюване, старанно приховуване навіть перед самим собою, стає фактом, перетворюючи життя самотньої жінки.

У новелі «На камені» захоплює не стільки історія Фатьми й Алі – героїв романтичного пориву, котрі будь-якою ціною намагаються звільнитися з-під влади каменю, що сковує, – як пластика описової манери Коцюбинського. Недаремно він назвав твір аквареллю: його поетика послідовно імпресіоністична. У новелі можна чітко простежити риси імпресіонізму: замість детальних реалістичних описів автор дає тільки окремі штрихи; відсутність традиційної композиції – на перший план ставить психічні переживання героїв; переживання героїв блискуче спроектовані на стани природи; перевага зорових образів (вражень) і кольорових образів (автор вдається до чистого, насиченого кольору, що дає надзвичайні контрасти й сліпучі ефекти) [11, с. 23].

Так, у зображенні втечі постаті героїв зводяться до однієї деталі – зеленої ферендже Фатьми та червоної пов'язки Алі. Така деталь стає водночас домінуючою, контрастує з тлом та має безперечно символічний підтекст. Акварель є стислим, насиченим, динамічним і добре гармонізованим текстом.

Чим більше вчитуємося у тексти Михайла Коцюбинського, тим повніше відчуваємо приховану в них енергію краси й сили. І час буде лише збагачувати зміст його мистецтва.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, індивідуальна естетика М. Коцюбинського становить оригінальне поєднання засад української та європейської модерної прози на межі сторіч. Формула «натуралізм – імпресіонізм – символізм» дає адекватне уявлення про сферу його індивідуальних пошуків, хоча не вичерпує багатой гами його творчих зацікавлень. Органічне тяжіння до краси й гармонії допомогло письменникові засвоїти елементи різних естетичних тактик, уникаючи поверхової еkleктичності.

М. Коцюбинський розширював жанрові й тематично-стильові обрії української літератури. Саме йому судилося кардинально переорієнтувати розвиток цілої української літератури, надавши їй відчуття аристократичності й ускладненої вишуканості переживань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецький О. І. Літературно-критичні статті / Олександр Білецький; Авт. передм. І. Дзевєрін, Укл. М. Л. Гончарук. – К. : Дніпро, 1990. – 252 с.
2. Гайова О. В. Михайло Коцюбинський. Дослідження життя і творчості : до 150-річчя від дня народження М.М. Коцюбинського / О.В. Гайова; відп. за вип. Г.П. Сурніна. – Чернівці, 2014. – 40 с.
3. Дзюба Т. А. Талант як міра ваги : Діалоги, літературно-критичні та літературознавчі тексти / Тетяна Дзюба. – Ніжин : Видавництво «Аспект-Поліграф», 2008. – 186 с.
4. Дроботун О. М. Колористика української прози доби модернізму (на матеріалі новелістики М. Коцюбинського, О. Кобилянської, В. Винниченка) : 10.01.01 – українська література: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук / Олександра Дроботун ; КДПУ ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : [б. в.], 2010. – 20 с.
5. Коляда І. А. Михайло Коцюбинський / Ігор Коляда, Олександр Кириєнко; худ.-оформл. Є. В. Вдовиченко. – К. : Укрвидавполіграфія, 2012. – 119 с.
6. Коцюбинський М. Збірка творів / Михайло Коцюбинський ; укл. та передмова канд. філол. наук: Наталія Левченко. – Харків : Прапор, 2008. – 333 с.
7. Куцевол О. Вивчення життя і творчості Михайла Коцюбинського через рецепцію літературних і літературно-документальних джерел / Ольга Куцевол. – Вінниця : Консоль, 2015. – 439 с.
8. Лях Т. «... Що робиться там, де людина не може бачити»: метафізичний горизонт творчого мислення Михайла Коцюбинського / Тетяна Лях // Слово і час. – 2014. – № 9. – С. 29-39
9. Подріз К. І. Людина і натовп: прийоми психологічного зображення в новелах М. Коцюбинського «Сміх» та «Він іде!» / К. Подріз // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2011. – Випуск XXIV. – Частина 2. – С. 429-432 – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/71685/55-Podriz.pdf?sequence=1>
10. Поліщук Я. О. І ката, і героя він любив...: Михайло Коцюбинський : літ. портрет / Ярослав Поліщук. – К. : Академія, 2010. – 300 с.
11. Рибалко І.В., Ткач Л.М. Жанр новели в українському історико-літературному процесі XIX – XX століть: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2014. – 52 с.



Олена МАГЛЬОВАНА

### ІНШОМОВНІ СЛОВА В В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ: РІЗНОВИДИ, ОСОБЛИВОСТІ, ПРИЗНАЧЕННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л. П.

Нинішнє спілкування рясніє значною кількістю іншомовних слів, які дуже часто навіть і не сприймаються як запозичені. Цікавим пластом комунікації є, на наш погляд, шар інтернет-спілкування, до якого долучаються практично всі вікові категорії людей. Однак непересічною й особливою виявилася комп'ютерна сфера комунікації. Якраз саме в комп'ютерному дискурсі вживається значна кількість іншомовної лексики. З-поміж таких слів особливе місце посідають професіоналізми та жаргонізми.

**Актуальність дослідження** зумовлена потребою поглибленого вивчення мови комп'ютерного спілкування, адже цей пласт комунікації наразі доступний і зрозумілий дітям ледве не з дитячого садочка. Ця мова стала своєрідним койне в українському розмовному мовленні, і тому має цілком аргументоване право на всебічне дослідження. Уважаємо, що аналіз іншомовної лексики сучасного інтернет-середовища наблизить живе учнівське спілкування до літературної мови, а можливо, й навпаки: зробить літературне мовлення ближчим до сучасного суспільства в цілому та мовлення учнівської і студентської молоді зокрема.

**Метою** нашої публікації є окреслення різновидів іншомовних слів, поширених в інтернет-текстах, а також опис їх особливостей та мети вживання.

**Об'єктом дослідження** є інтернет-тексти та мова людей, які працюють у сфері ІТ-технологій, а **предметом дослідження** – іншомовна лексика, що вживається в окресленому лінгвальному просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами дослідження дискурсу в лінгвістиці займалися багато вчених, з-поміж яких В. О. Звегінцев, В. В. Красних, Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич та інші. Питання комп'ютерного дискурсу були у сфері досліджень О. Н. Галичкіної та Л. Ф. Компанцевої. Аспекти ж функціонування різних лексичних одиниць були у полі вивчення О. Д. Пономарева, В. Єлистратова, Т. Ілика, С. Стойкова та інших дослідників лексики.

Найпоширенішою групою специфічної іншомовної лексики, притаманної для комунікації працівників ІТ-сфери, є професіоналізми. Значна частина професіоналізмів – неофіційні розмовні заміники термінів.

Як відомо, професійна лексика не становить чіткої системи спілкування людей будь-якої сфери, у тому числі й комп'ютерників, тоді як терміни є систематизованими (кодифікованими) назвами понять, а отже, мають значно ширшу сферу застосування. Професіоналізми виникають у тих галузях, де заскладна або навпаки – не зовсім сформована термінологія, там, де особливої термінології не може бути.

Здебільшого професіоналізмами є слова загальнонародної мови, ужиті в специфічному значенні. Так, як нами було виявлено, у мовленні комп'ютерників вживаються такі професіоналізми:

*візити (зависнути)* – бездіяльний стан програми або комп'ютера в результаті збою у виконанні програмного коду;

*вікно* – прямокутна частина екрана дисплея, що використовується для відображення стану активної програми;

*вірус* – деструктивна програма, що проникає в систему без відома користувача (через інтернет або в інший спосіб);

*дерево* – структура розташування директорій на сервері;

*камінь* – процесор (виготовлений на кремнієвій – кам'яній – основі);

*кишеня* – кеш-буфер (cash buffer);

*лазер* – лазерний принтер;

*мило* – електронна пошта, e-mail;

*стерти* – знищити (файл, програму);

*кілограм/кілометр* – 1 кілобайт інформації (1024 байти);

*метр* – 1 мегабайт (1024 кілобайти);

*гектар* – 1 гігабайт (1024 мегабайти).

Професіоналізми деталізують мовний словник, розширюють його там, де є на це потреба.

Найчастіше професіоналізми застосовуються в усному неофіційному мовленні людей певної професії. Тут вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, бо точно називають кожну деталь виробу чи ланку технологічного процесу і сприяють кращому взаєморозумінню між працівниками однієї сфери. У писемній формі професіоналізми вживаються у виданнях, призначених для фахівців, наприклад, у буклетах, інструкціях, порадах:

Крім професіоналізмів, у лексиці комп'ютерного дискурсу вживаються жаргонізми. На відміну від експресивно-нейтральних професіоналізмів у розмовному мовленні будь-якого професійного середовища завжди є певна кількість емоційно забарвлених слів. У мовленні комп'ютерників це: *материнка* (материнська плата), *тачка* (комп'ютер), *візити* (не працювати), *оверлок* (розгін процесора на частотах, що перевищують його технічні характеристики, заявлені виробником), *глюк* (збій або помилка). Це професійні жаргонізми – емоційно забарвлені слова, які становлять спеціалізацію носіїв мови. Професійні жаргонізми мають експресивно-нейтральні відповідники в загальнонародній мові. Вони належать до лексики обмеженого функціонування, для якої характерне забарвлення нелітературності, й охоплюють невелике



коло понять і предметів. У ширшому значенні жаргон уживається в мовознавчій літературі для називання не професійного, а соціального відгалуження від загальнонародної мови.

Жаргон (франц. *jargon*, первісно – пташина мова, цвірінкання, незрозуміла мова, від галло-роман. *gargite* – базикати) – один з різновидів соціальних діалектів, що відрізняється від загальнонародної мови використанням специфічної експресивно забарвленої лексики, синонімічної до слів загального вжитку, фразеології, іноді й особливостями вимови. У широкому розумінні жаргоном часом називають мову неосвічених прошарків суспільства, зокрема спотворену міжмовною інтерференцією [2, 22].

Як відгалуження від загальнонародної лексики жаргони не мають власної фонетичної та граматичної систем. Серед жаргонізмів найбільше слів загальнонародної мови, ужитих у специфічному значенні:

*гребти гвинтом* – про інтенсивну/довгу роботу жорсткого диска, що не дає очевидних результатів; *убити* – знищити (файл); *кольорові дрова, король дров* – програма Corel Draw; *круте залізо* – найсучасніше комп'ютерне обладнання; *лотухи* – великі навушники; *мама, мамка* – материнська плата; *нафарширований ("повний фарш")* – комп'ютер з найсучаснішою апаратною системою та програмним забезпеченням; *пень* – процесор типу Pentium.

Крім названих, до них належать

деформовані загальнонародні слова: *видима карта* – відеокарта; *каблo* – кабель (з'єднання); *компютер, комп'ютер* – комп'ютер; *файло* – файл;

запозичення:

баг (bug) – помилка в програмному кодi; *софт (soft ware)* – програмне забезпечення; *утиліта (utility)* – допоміжна програма; *юзер/юзер (user)* – користувач;

калькування:

єразити (erase) – знищити (файл); *контроль-брик (Ctrl-Break)* – тимчасове переривання виконання програми; *кришити (crash)* – несанкціоновано отримати доступ; *меседж (message)* – повідомлення; *юзати (use)* – використовувати.

Таким чином, специфічна лексика інтернет-жаргону загалом ґрунтується на загальнонародній мові і відрізняється від неї експресивною метафоризацією загальнонародних слів (*огризок* – комп'ютер фірми Макінтош (назва походить від логотипу у формі надкушеного яблука); *жорнувати* – про інтенсивну роботу жорсткого диска), усіченням чи спотворенням слів (*соляр* – операційна система Solaris; *сервак* – сервер); своєрідним словотворенням (*висюк* – збій у виконанні програмного коду).

Як наразі вважається, психологічною основою виникнення жаргону в певних групах носіїв мови є бажання бути дотепними, прагнення єразити співрозмовників свіжістю та яскравістю висловлювання, виявити зневагу або байдужість до предмета висловлювання, уникнути звичних, затертих слів і виразів.

Багато жаргонізмів і професіоналізмів має інтержаргонний характер. Інтержаргон – це один із соціальних варіантів мови, який об'єднує в собі частину слів кожного жаргону. Ці лексеми вживаються в різних жаргонах і є зрозумілими їхнім носіям [1, 69]. Проникаючи в розмовну мову, деякі слова жаргонного вжитку з часом стають набутком експресивного словника загальнонародної літературної мови як засобу типізації, що зумовлюється взаємодією двох тенденцій у функціонуванні мови – нейтральності та експресивності, стилістичного варіювання назв того самого поняття. Наприклад, "*глючити*" в комп'ютерному жаргоні має значення працювати з помилками; у ширшому вжитку – виходити з ладу, утомлюватись.

Крім жаргонізмів, специфічною групою вузьковживаної лексики є арго (франц. *argot* – жаргон, первісно – жебрацтво) – умовна говірка певної соціальної групи з набором слів, незрозумілих для невідомих їй членів цієї групи. В основі арго звичайно лежить загальнонародна мова та її граматична система, проте воно істотно вирізняється словниковим складом. Якщо жаргон – суспільна забава, мовна гра, підпорядкована бажанню посилити експресію, то арго є засобом спілкування антисоціальних елементів, що хочуть приховати свої наміри від решти членів суспільства. Це своєрідний мовний код [3, 30].

В. Єлистратов у своїй роботі "Арго і культура" спробував представити мову як єдине ціле і "показати, що арго є складною і невід'ємною частиною не тільки будь-якого людського життя, людської поведінки, але і всіх тих атрибутів "високої" культури, що в повсякденній свідомості вже ніяк не співвідносяться з настільки "низькою" матерією, як арго" [1, 312].

Під арго розуміють "систему словотворчості, породження слів, виразів і текстів, систему прийомів поетичного мистецтва, коротко кажучи, поезику, різновид поезики ... Арго – це не тільки "соціальний діалект" ... [Там само].

В українській мові здавна відомі арго сліпих кобзарів і лірників – так звана лебійська або шлепеська (сліпеська) мова, а також кушнірів, кожухарів, шаповалів, рашевців (бродячих торговців) тощо [4, 16]. Сьогодні ж кожен користувач комп'ютерного середовища так чи інакше стикається з особливою субкультурою так званих хакерів, у якій є свої міфи, свої герої, злодії і, звісно, своя особлива мова. Варто нагадати, що поширений в інтернеті файл "Jargon File" зіграв вирішальну роль у поширенні мови хакерів і їхньої культури. Особливий вокабуляр хакерів об'єднує їх, допомагає ідентифікувати місце в товаристві їхніх окремих представників, обмінюватися інформацією і розпізнавати чужинців.

Для мови хакерів характерна велика розмаїтість відтінків, що відбивають психологію людей, які нею користуються. Характерною рисою хакерів є гра слів; їхні інновації або лінгвістичні знахідки відбивають незвичні сполучення слів або стилів і використовуються не тільки для порозуміння обмеженого кола осіб, але і, схоже, для власного задоволення [3, 40].



Деякі механізми походження лексики хакерів відмінні від етимології стандартної лексики. Для мови хакерів характерне створення своїх структурних утворень, як-от: контамінованих елементів, дериватів із незвичними суфіксами, скороченнями, редуплікативних, римованих та інших нестандартних елементів.

Хакери користуються для спілкування так званими жаргонними термінами, характерними ознаками яких є особливості дефініції. Так, кожен жаргонний термін потребує відносного тлумачення, а не синонімічного визначення, характерного для жаргонізмів. Наприклад, іменник *дедлок* (*Deadlock*) означає ситуацію, коли два або більше процеси або користувачі не можуть продовжувати роботу, гру тощо, адже кожен чекає дій від іншого.

Таким чином, мова хакерів – це свого роду професійний жаргон, де словниковий запас постійно поповнюється й удосконалюється і де норми термінологічно замкнутої лексичної системи сполучаються з професійною нормою жаргону. Співіснування цих двох професійних норм призвело до утворення професійної форми повсякденного невимушеного спілкування, де має місце літературно-професійне мовлення, побутово-професійне і фамільярно-професійне або жаргон.

Світ прикладних програм загалом і комп'ютерних ігор зокрема дозволив собі "погратися" не лише зі сприйняттям середовища, а й з такою святинею, як слово. Комп'ютерні ігри спричинили до появи нових діалектів, суміші англо-місцевого жаргону із специфічними назвами віртуальних світів і ще багато з чим. Причому пересічному "думеру" чи "квakerу" важко буде зрозуміти "едвенчера", якщо вони заговорять "своїми" мовами (*думер* – гравець у гру – бойовик *Doom* – смерть; відповідно, *квaker* – гравець у її більш сучасний варіант *Quake* – землетрус, *едвенчер* – гравець в *Adventure* – пригоди).

Особливістю іншомовної лексики, що вживається в інтернет-дискурсі, є її словотворення. За нашими спостереженнями, найбільше лексем цієї сфери утворені суфіксальним, префіксальним, префіксально-суфіксальним способами, а також шляхом усичення основи твірного слова, подекуди способом складання та абрєвіації. Немало слів утворено також шляхом переосмислення первинних лексичних значень уже існуючих у мові слів.

Суфіксальним способом, наприклад, утворено українське дієслово *крекнути* (або в жартівливому вигляді *крякнути*), а *hack* (*розбивати*) – *хакнути* з українським суфіксом *-нв*, який тут виступає для позначення одноразової дії. Під впливом народної етимології програми для зламування отримали жартівливу назву *крякалки*, де звуковий вигляд англійського слова співвіднесли з українським звуконаслідувальним вигуком "кря", який в уяві одних позначає звук, що виникає при розколюванні, наприклад, дерева, а в інших – схожий до качиноного крику "кря-кря". *Геймер*: англійська основа *game* (гра) та іменниковий суфікс *-ер*, що позначає людину, яка виконує певні дії (грає в комп'ютерні ігри – гравець).

Використовуються суфікси й для утворення нових слів, які відображають ставлення мовця: *відюха* (*система Windows*; суфікс *-ух(а)* залежно від ситуації надає експресії згрублості, зневаги або іронії).

Префіксальним способом, наприклад, утворена лексема *закачати* (дієслово качати плюс префікс *за-*, що означає початок і звершеність дії). Аналогічно утворені дієслова *злити*, *скинути*, *вбити*.

Суфіксально-префіксальним способом витворилося слово *залогінитись*, що означає зареєструватися в системі. Тут до англійської основи *log(-in)* – вхід в систему – приєднано префікс початку чи завершення дії *за-* та дієслівний суфікс *-и-*. Відповідно, *відлогінитись* – вийти із системи, *приатачити* – приєднати файл до основного повідомлення в електронній пошті.

Значне місце в комп'ютерному жаргоні посідають усичені слова, утворені безафіксним способом словотворення: *комп*, *ком* (замість комп'ютер), *проги* (програми), *вінди* (програма *Windows*), *клава* (клавіатура), *проци* (процесор).

Слова інтернет-дискурсу утворюються також складанням слів та основ: *інтернет* – міжнародна комп'ютерна мережа; складання основ *інтер-* (міжнародний) та *-нет* – мережа).

Способом абрєвіації утворені, наприклад, такі слова: *сисадмін* (*Sysadmin, system administrator*) – системний адміністратор; людина, яка обслуговує комп'ютер в мережі або загальнодоступний вузловий сервер (дві частини слів: *сис-*темний адмін-істратор); *авто-клавіша* – клавіша автоматичного запуску (частина слова + основа); *PC* (*Personal Computer*) – персональний комп'ютер.

Мережевий дискурс представляє також слова, утворені шляхом неморфологічного словотворення. Це, наприклад, лексико-семантичний спосіб – набуття словом нового значення відбувається за рахунок переосмислення семантики вже наявних у мові слів. Сюди можна віднести метафору: нових значень в комп'ютерному жаргоні набули багато українських дієслів, наприклад: *зависнути* (припинити відповідати на команди); *перекачати*, *злити* (переписати інформацію), *тачка* (комп'ютер); метонімію – *камінь* (процесор: виготовляється на основі кремнію, а відтак – камінь); *огризок* – комп'ютер фірми *Макінтош* (символом якої є яблуко).

Отже, аналіз мовного матеріалу засвідчує, що іншомовні слова в мові сучасного суспільства – це невід'ємний елемент спілкування між людьми. Разом з тим є окремі сфери, де іншомовні слова перестають бути такими й переходять у розряд професійного спілкування, наприклад, у мові працівників ІТ-сфери, чи стають жаргонізмами для тих, хто, наприклад, грає в комп'ютерні ігри.

Якщо говорити про шляхи і способи творення таких слів, то вони дуже різноманітні: від морфологічних – суфіксальний, префіксальний, префіксально-суфіксальний, складання слів чи основ – до неморфологічних – переосмислення значень існуючих у мові слів.

Побіжний аналіз частотності використання специфічних іншомовних слів підтверджує той факт, що комп'ютерна лексика створюється й розвивається за законами української мови з характерними тенденціями до скорочення, застосування мовної гри та засобів мовної експресії.





## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Елистратов В. Арго и культура // В. Елистратов . Словарь московского арго: Материалы 1984–1990гг. – М., 1994. – 592 с.
2. Иванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі: Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22,00.06 «Українська мова» / К. А. Иванова . – Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2002.–22 с.
3. Компанцева Л. Ф. Виртуальный дискурс: новая языковая парадигма / Л.Ф. Компанцева // Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: Тез. докл. III Всерос. школы-семинара. – Иваново, 2004. – С. 61 – 64.
4. Липатов А.Т. Русский сленг и его соотносительность с жаргоном и арго / А. Т. Липатов Семантика и уровни ее реализации. – Краснодар, 1994. – С. 20-24.
5. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона. / Е. В. Уздинская / Активные процессы в языке и речи. – Саратов, 1991. – С. 30-33.

**Анастасія МАЙДАНИК**

**ЗАСТОСУВАННЯ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ ОКСАНОЮ ЗАБУЖКО У КНИЗІ «NOTRE DAME D'UKRAINE: УКРАЇНКА В КОНФЛІКТІ МІФОЛОГІЙ»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ратушняк О. М.*

Тенденції розвитку сучасного літературознавства зумовлюються необхідністю об'єктивного вивчення, нової інтерпретації творчості, у тому числі відомих постатей української літератури, але таке вивчення неможливе без дослідження саме біографії, життєвого шляху в цілому, або окремого періоду, який став підґрунтям для початку великого творчого шляху. В українській літературі є досить багато знакових постатей, таких як Тарас Шевченко, Іван Франко, Михайло Коцюбинський та ін., дослідження яких досягло великих масштабів і інтерес до них постійно збільшується. Але з-поміж цих видатних чоловіків, з іменами яких асоціюється історія української культури та українства в цілому, хотілося б виокремити постать не менш талановитої та видатної письменниці – Лесі Українки. Феномен Лесі Українки – її біографію, епістолярій, формування світогляду і творчої манери, літературний доробок – досліджували як сучасники, так і вчені радянського і пострадянського періодів: М. Драй-Хмара, М. Зеров, О. Косач-Кривинюк, І. Ольшевський та ін.

Дослідження Оксани Забужко «Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій» вирізняється з-поміж усіх інших праць про письменницю, яких, на жаль, і так порівняно небагато, і це дало змогу їй виокремитися і показати Лесю Українку з іншого боку, раніше не розкритого і не поширеного серед науковців і дослідників, що обумовлює *актуальність нашого дослідження*.

Унікальність, багатогранність поглядів Оксани Забужко на письменницю, яка відкривається перед читачами по-новому, детальніше, глибше, знаходить прихильників та новий інтерес до власної праці. Авторка не раз наголошує і робить акцент на тому, що Леся Українка – не тільки постать української культури, якій зведено безліч пам'ятників, в її честь названо вулиці, зображено на національній валюті, але це ще і «одна з провідних письменниць двадцятого століття», унікальна, особлива, «її творча спадщина при прочитанні цілком перевертає уявлення і про українську ідентичність, і про весь український національний проект» [6].

Наблизившись безпосередньо до біографії письменниці, Оксана Забужко прагне заперечити образ «безтілесності» для такої нестандартної та «неформатної» українки, котра не підпадає під жодне з традиційно-етнокультурних статусних означень жінки в патріархальному соціумі, який навіть уподібнюється з «безстатевістю», таким собі «святим духом у жіночому роді», образом Мавки, який втілений у життя самою авторкою.

Переосмислення образу «Великої Хворої» також знаходить місце у праці. Оксана Забужко розвінчує міф про «Велику Хвору», який з'явився з подачі І. Франка та яким оперували у радянський час. Його праця 1898р. починається, власне кажучи, образливою щодо молоді письменниці заявою, що з огляду на важкі обставини української літературної праці та «особисті відносини авторки», себто її хворобу, «ми ледве чи дождемося від Лесі Українки всього того, що вона могла б дати нашому письменству» [5].

Можна погодитися з авторкою, що системі було вигідно маркувати письменницю як національного героя, борця за незалежність. І величезна проблема, яку маємо сьогодні – зняти це «тавро», яке застрягло в підручниках української літератури. Нажаль, ще зі школи чомусь вчать дітей сприймати письменницю як «людину фізично слабку, ту, що з дитинства хворіла на туберкульоз кісток», роблячи акцент саме на хворобі, на фізичних стражданнях, за що насамперед варто шанувати Лесю, а вже потім можна і згадати, що «у неї рано виявився поетичний талант і ще вона писала твори різних жанрів». Така позиція «вимальовує» в уяві школярів, студентів, і людей, які зацікавлені її постаттю образ «Великої Українки» який ототожнюється з образом «Великої Мучениці».

Цю думку, яка з часом стала ключовою в біографії письменниці, мало хто хотів або міг спростувати, тому що вона стала загальноприйнятою, і на протигагу їй можна, хіба що, протиставити її творчість – сильну і незламну.

Отже, на питання: «За що нам любити Лесю?», отримуємо відповідь авторки: «Не за хворобу та пов'язані з нею страждання!», яка також наголошує, що «багатостраждальність», на якій часто роблять акцент, повністю знівельована, і Леся Українка духовно залишається однією з «найздоровіших» постатей в українській культурі.

Оксана Забужко стверджує позицію самої Лесі Українки, що від середини 1890-х і до кінця своїх днів вона незмінно керуватиметься тією настановою, що творчість і хвороба ні у творчому процесі, ні на терені самого твору жодним чином не перетинаються і не мають із собою нічого до діла.



Тому, у праці «Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій» Оксана Забужко розкриває образ такої відомої загалу письменниці, який трактувався переважно з одного боку – боку «нешасної, але талановитої мучениці» зовсім з іншого боку, називаючи її аристократкою, яка є останньою, хто дав у своїй творчості грандіозний монументальний пам'ятник лицарської культури на українському ґрунті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ольга Косач-Кривинюк. Леся Українка: хронологія життя і творчості. – Нью-Йорк: 1970 р. – 926 с.
2. Драй-Хмара М. Леся Українка. Життя й творчість. – К.: ДВУ, 1926. – 156 с.
3. М. Зеров : Леся Українка: критично-біографічний нарис // Червоний шлях. – 1924. – № 8–9. – С. 345–348.
4. Ольшевський Ігор Леся Українка: містика імені й долі. – Луцьк: Терен, 2005 р. – 68 с.
5. І. Франко. Леся Українка. «Літературно-науковий вісник». – 1898р.
6. Юрій Макаров «Український тиждень» №3 від 16 листопада 2007р.

**Валентина МАРТИНЕНКО**

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА ПРІЗВИЩ ЖИТЕЛІВ СЕЛА ВЕЛИКОЇ СЕВЕРИНКИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.*

Українська антропонімія є частиною лексики української мови і підпорядковується її фонетичним та граматичним законам. З огляду на загальнодержавне завдання – створення загальнонаціонального атласу прізвищ України, актуальним є комплексне дослідження прізвищевої системи окремих регіонів.

Останнім часом українські науковці зосереджують увагу саме на дослідженні регіональної антропонімії, виявленні специфічних рис прізвищ окремих територій, що дасть змогу шляхом порівняння матеріалів різних територій зробити узагальнення типологічного та контрастивного характеру. На монографічному рівні обстежено українську антропонімію таких регіонів: Середнього Придніпров'я – С. Бевзенко; Лівобережної України – І. Сухомлин, О. Неділько, В. Шевцова; Закарпаття – П. Чучка; Буковини – Л. Кракаля, Л. Тарновецька; Південно-Східної України – В. Познанська; Бойківщини – Г. Бучко; Середнього Полісся – І. Козубенко; Верхньої Наддніпрянщини – І. Фаріон; Лемківщини – С. Панцьо; Північно-правобережного Степу – В. Горпинич, Т. Марталого; Лубенщини – Л. Кравченко; Великого Лугу – І. Льченко; Дніпровського Припоріжжя – І. Корнієнко.

Одним із перших дослідників антропонімії території сучасної Кіровоградщини можна вважати етнографа й історика Володимира Ястребова. У статті «Малорусские прозвища Херсонской губернии» (1893 р.) зібрано близько 400 прізвищ. В. Ястребов висловлює багато цікавих думок про значення прізвищ для вивчення мови, про те, коли, ким і за яких обставин вони даються, про відзеркалення в них народних світоглядних уявлень, релігійно-естетичних понять і вад, про перехід особистих прізвищ в топографічні назви, про перетворення їх у приказки, прислів'я, дитячі пісеньки, суперечки тощо

Наприкінці ХХ століття прізвищева система Кіровоградщини стала об'єктом досліджень В. Горпинича. За його редакцією видано словник «Прізвища Степової України» [4], який фіксує близько 75 тисяч прізвищевих лексем, охоплюючи майже всю територію Кіровоградської області, дає комплексну характеристику прізвищ сучасної Середньої Наддніпрянщини на синхронному та діахронному зрізах. У науковій праці у формі алфавітного словника введено фактичний матеріал прізвищ Середньої Наддніпрянщини, схарактеризовано лексико-семантичну базу прізвищ регіону, зафіксовано склад слов'янських, християнських та запозичених імен, наявних в антропоосновах, описано найтиповіші на досліджуваній території словотвірні типи прізвищ, встановлено продуктивність прізвищевих суфіксів.

Найбільш ґрунтовно досліджена антропонімія Кіровоградщини в кандидатській дисертації Т. Марталого «Антропонімія північного степу України» [7]. Матеріалом для дослідження слугували 15700 прізвищ 150 населених пунктів Північно-правобережного Степу (відносно рівномірно досліджена вся територія Кіровоградської області). Автор уклала словник прізвищ жителів Північно-правобережного Степу, дослідила граматичні особливості прізвищ Північного Степу, морфемну структуру антропонімів, виявила граматичні ознаки прізвищ іменникової та прикметникової форм, встановила допрізвищеву семантику твірних основ прізвищ регіону [7, с. 6].

Частина антропонімів Кіровоградщини (верхів'я рік Великої Висі, Інгулу, Інгульця) розглянута в роботі Ю. Бабій «Прізвища сучасної середньої Наддніпрянщини» [1]. Мовознавець проаналізувала словотвірно-структурні типи прізвищ середньо-наддніпрянського регіону в діахронії (у зіставленні з назвами Реєстрів 1649 року). Розглянула продуктивні та висхідні динаміки їх функціонування.

У 2004 році надруковано колективну монографію «Єлисаветград у дзеркалі слова», у якій розглянуто мікропонімію міста, склад і структуру прізвищ його мешканців [6].

Проте великий шар антропонімів окремих районів залишається ще недостатньо вивченим або ж не вивченим взагалі. Тож дослідження локальних антропонімійних систем залишається актуальним. Прізвищева система жителів села Великої Северинки не була об'єктом спеціального вивчення, незважаючи на те, що антропонімна карта України стає все більш заповненою й окресленою. Викладене вище засвідчує, що тема наукової роботи є **актуальною**.

**Мета дослідження** – лексико-семантична характеристика прізвищ жителів села Велика Северинка. Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) дати характеристику лексико-семантичній базі офіційних антропонімів села;



2) визначити роль різних груп апелятивної та онімної лексики у формуванні прізвищ на синхронному рівні;

**Об'єкт дослідження** – 334 прізвища жителів села Велика Северинка.

**Предмет дослідження** – лексико-семантичні, мотиваційно-номінаційні та словотвірні-структурні особливості великосеверинівського антропонімікону.

**Джерельною базою** послуговували матеріали антропонімного фактажу, наданого працівниками Великосеверинівської сільської ради – «Списки осіб села Велика Северинка»:

Лексеми, від яких творилися прізвища, функціонували в мові задовго до закріплення їх у ролі прізвищ. Власні особові назви виникли, щоб відрізнити одну людину від іншої, і часто виражали найбільш характерну ознаку, обставини життя першого носія. Як зазначає Ю. Редько, «про семантику прізвищ можна говорити тільки як про значення назв даних конкретних осіб безвідносно до будь-яких їх ознак чи властивостей» [8, с. 9]. Тому потрібно говорити про допрізвищеву семантику твірних основ.

У нашому дослідженні спираємося на класифікацію антропонімів за семантикою твірних основ, запропоновану П. Чучкою [10] та апробовану Т. Марталогою [8, с. 83], відповідно до якої аналізовані прізвища розподіляємо на такі семантичні категорії: відіменні, відтопонімні та відапелятивні. В окрему групу виділяємо полісемантичні прізвища та прізвища непрозорої семантики. Міжетнічні контакти населення досліджуваної території знайшли відбиток у групі прізвищ іншомовної лексики.

Проте не завжди можна достовірно дослідити семантику мотивуючих лексем, а отже, і прізвища можуть бути віднесені до різних категорій

**Відіменні прізвища.** Прізвища виникли відносно недавно, саме тому довго не існувало єдиних норм ідентифікації особи, натомість використовувалися різні мовні засоби для позначення певної людини. Найперше виникли одночленні найменування – імена. Ю. Редько зазначає, «коли виникла потреба в розрізненні людей, які мали однакові імена, а згодом у створенні постійних прізвищ, то першою базою для цього стали саме імена – переважно батька, матері або діда» [8, с. 9]. Більшість імен слугували для утворення прізвищ, але не всі імена однаковою мірою використовувалися для цього. Активність допрізвищевої основи залежить від популярності імені та кількості його розмовних варіантів, кожен з яких може стати основою для утворення прізвища. Відіменні прізвища розглядаємо як похідні від слов'янських автохтонних імен, християнських та запозичених імен.

Прізвища, утворені від особових власних імен в антропоніміконі Великої Северинки становлять 73 одиниці (22% від загальної кількості антропонімів).

До найпоширеніших чоловічих імен, що використовуються в прізвищевій системі села Велика Северинка належать: *Ігнат (4) – Ігнатєв, Ігнатов, Ігнатьєв, Ігнашіна; Іван, Ян (4) – Іваненко, Іванова, Чорноіваненко, Яночко; Лук'ян (3) – Лук'янов, Лукін, Лукомська; Петро (3) – Петрик, Петриченко, Петрова; Кирило (3) – Кирилюк, Кирильченко, Кириченко.* Зафіксовано прізвищеві основи – давньослов'янські імена: *Довгань, Драган.* До імен іншомовного походження, які лежать в основі прізвищ Великої Северинки ХХІ століття можна віднести: *Аскер, Гулям, Алі.*

Жіночі імена рідше ставали основами для утворення українських прізвищ, це зумовлено традицією називати дитину за іменем батька (патронімом), проте за умови, коли жінка сама утримувала сім'ю та виховувала дітей, діти діставали прізвище від її імені, наприклад: *Дарія – Дарієнко, Ігнатиха – Ігнашіна, Ільчиха – Ільчишина.*

Кількість прізвищ, утворених від імені, залежить не тільки від його поширеності, а й від кількості вживаних варіантів цього імені, кожен з яких міг стати основою для виникнення низки прізвищ за допомогою різних словотворчих засобів.

**Відапелятивні прізвища.** Допрізвищеву семантику відапелятивних антропонімів розглядаємо в межах категорії «назви осіб» (особові) та «назви не осіб» (неособові). Це зумовлено нерівномірною онімізацією різних груп апелятивів. «Усі апелятиви на момент їх перетворення в оніми мають особове значення, але для неособових апелятивів є обов'язково метафоричним, переносним» [8, с. 131]

Прізвища, мотивовані особовими апелятивами за мотиваційно-номінативною ознакою поділяємо на такі групи:

1) назви осіб за професією чи родом занять: 42 одиниці (13%): *Бондаренко, Бондарук, Бондар, Гончар, Гончаренко, Кравченко, Красюк, Кузнєцов, Кучеренко, Коваль, Кушнір, Копанчук, Овчаренко, Мирошник, Склярєць, Токар;*

2) назви осіб за характерною ознакою: 37 прізвищ (11%): *Білогуб, Борець, Гавенко, Бевзенко, Бойко, Голинський, Дубонос, Губенко, Дзюба, Кривоніс, Кретінін;*

3) назви осіб за спорідненістю: 3 прізвища (0,8%): *Бабінець, Красножон, Святокум;*

4) назви осіб за належністю до козащини: 7 прізвищ (2%): *Барабаи, Таран, Кошевий, Січкач, Сотник, Трайтака, Турта;*

5) назви осіб за топонімічною ознакою: 7 (2%): *Задорожна, Запорожан, Кутній, Литвин, Литвиненко, Слободянюк, Чугуєвська;*

6) назви осіб за соціальним станом – 13 (4%): *Багаченко, Бідюк, Панченко, Бадеха, Богачов, Бурмістрова, Головка, Головченко, Голота, Король, Корольков, Маєтний, Панова;*

7) назви осіб за ознакою культу (віри) – 3 (0,9%): *Дяченко, Пономаренко, Попов.*

У межах категорії неособові назви за мотивом номінації виокремлюємо такі основні групи:

1) назви тварин: 17 (5%): *Вовкожа, Воронцов, Голуб'єв, Гусак, Жабокрицький, Журавель, Зайченко, Крокоділов, Кулик, Лебеденко, Сорокін, Русаков, Цатушел.*



2) назви рослин: 10 (3%): *Барабуля, Вишневецький, Дерев'янський, Дубовий, Капустін, Овсяніков, Перцев, Плющ, Пшенична*;

3) назви продуктів харчування: 7 (2%): *Галушка, Калачов, Кавунов, Кваша, Кисіль, Медяник, Солонченко*;

4) назви предметів: 20 (6%): *Бак, Беник, Болт, Денежко, Дудник, Каміненко, Ключевський, Коверга, Люшня, Шпонька, Шпилька, Шпонька, Колісник, Колесник, Кадигроб, Золотіна*;

5) назви явищ природи, часу: 2 (0,5%): *Вітряченко, Шелестай*.

**Відтопонімні прізвища.** Відтопонімні прізвища становлять незначну частину від загальної кількості прізвищ Великої Северинки, проте їх наявність є свідченням залучення в якості додаткового до імені засобу ідентифікації особи найменування за територіальною ознакою: 2 прізвища (0,5%): *Литвин, Литвиненко* (від Литва).

Серед досліджуваних прізвищ спостерігаються основи непрозорої семантики (12 – 4%): *Бохонок, Брик, Геєр, Гребенар, Гренчук, Євенко, Жикалов, Далданов, Джигимон, Карацук, Либаиш, Нетис*. Вони становлять цікавий матеріал для подальшого дослідження.

Наявність в антропонімній системі села Велика Северинка прізвищ іншомовного походження пояснюється історією заселення краю, міграційними процесами та міжетнічними контактами. Спостерігається динаміка зростання кількості прізвищ іншомовного походження, а також представлення різних національностей: румунські (*Армаш, Морар*), корейські (*Кім, Лім*), молдавські (*Риуци*), російські (*Міда, Ушаков*), тюркські (*Тулямов*), вірменські (*Саакян*), мусульманські (*Камбаров, Гаража*) прізвища.

Проаналізувавши прізвища жителів села Велика Северинка в синхронічному аспекті можемо стверджувати, що в антропонімній системі села переважають відапелятивні прізвища; найбільш поширеними є ті, в основі яких назви осіб за найбільш характерними ознаками та назви за професією. Прізвища, співвідносні з неособовими апелятивами, становлять меншу частину від загальної кількості всіх відапелятивних прізвищ і найяскравіше представлені назвами предметів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабій Ю. Б. Прізвища сучасної Середньої Наддніпряниці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» Ю. Б. Бабій. – Одеса, 2007. – 22 с.
2. Горпинич В. О. Основні принципи творення сучасних прізвищ України / В. О. Горпинич // Українська мова. – 2009. – №4. – С. 19.
3. Горпинич В. О., Корнієнко І. А. Прізвища Дніпровського Припоріжжя (словник), – Дніпропетровськ, 2003.
4. Горпинич В. О. Прізвища степової України: Словник. – Дніпропетровськ, 2002.
5. Горпинич В. О., Корнієнко І. А. Антропонімія Дніпровського Припоріжжя і суміжних регіонів України: Монографія / За ред. проф. В. О. Горпинича // Ономастика і апелятиви. – Вип. 25. – Дніпропетровськ-Миколаїв, 2006.
6. Єлисаветград у дзеркалі слова / О. А. Семенюк та ін. – Кіровоград: КОД, 2004. – 56 с. 25.
7. Марталога Т. В. Антропонімія Північного Степу України : дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Тетяна Василівна Марталога. – Кіровоград, 1997.
8. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища. – К.: Наук. Думка, 1966.
9. Редько Ю. К. Довідник українських прізвищ. – К., 1968.
10. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття. Вступ та імена: конспект лекцій. – Ужгород, 1970. – 103 с.

#### Анастасія МУДРА

#### ДІАЛЕКТИЗМИ У ДРАМАТИЧНИХ ТВОРАХ І. К. КАРПЕНКА-КАРОГО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Громко Т. В.

У статті проаналізовано лексичні діалектизми, засвідчені в мові драматичних творів І. К. Карпенка-Карого, виділено різновиди діалектизмів у творах, особливості лексичних діалектизмів. Визначено лексико-тематичні групи вжитих у творах говіркових лексем. З'ясовано функціональне навантаження діалектних слів у художній мові. Доведено, що говіркові лексеми, цілеспрямовано вжиті в драматичних творах І. К. Карпенка-Карого, виступають засобом локалізації зображуваних подій, номінації вузькорегіональних реалій і понять, є джерелом розширення виражальних можливостей художнього мовлення.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського мовознавства пріоритетним напрямком є вивчення взаємодії художньої мови і територіальних діалектів. Дослідження такого типу дає можливість виявити закономірності репрезентації говорів у мові художньої літератури, встановити склад, спосіб вживання діалектних одиниць, визначити функції та статус діалектизмів у творах. Ґрунтовний аналіз застосування говіркових одиниць у художній мові, зокрема у драматичних творах І. Карпенка-Карого сприяє розв'язанню проблеми взаємодії літературної мови і діалектів. 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. Особливе місце займає взаємодія між українською літературною мовою на лексичному рівні. У ХХІ ст. культурні діячі широко залучали діалектну лексику з метою надання їй статусу літературної. У наш час діалектна лексика продовжує бути одним з важливих джерел збагачення української літературної мови і переважно виконує певну стилістичну функцію [4, с. 127].

Метою статті є проаналізувати діалектизми як джерело мови творів І. К. Карпенка-Карого, систематизувати діалектизми за відповідними мовними категоріями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальновідомо, що діалектизми – це слова, вживання яких характеризується територіальною обмеженістю і більш-менш різко контрастує з прийнятими в літературній





мові нормами. Використання діалектизмів становить відступ від чинних на певному етапі розвитку норм літературної мови з певною стилістичною настановою (мовна характеристика персонажів, відтворення локального колориту описуваних подій та ін.) [1].

І. К. Тобілевич (Карпенко-Карий) народився 29 вересня 1845 року в слободі Арсенівці (тепер село Веселівка) Великовисківської волості Херсонської губернії (тепер Новомиргородського району Кіровоградської області) [3, с.8]. Цей населений пункт належить до степового говору південно-східного наріччя української мови.

Використання степового говору в мові української художньої літератури неодноразово ставало об'єктом мовознавчого вивчення. Специфіка відображення цих діалектів у мові художніх творів проаналізована в працях А.М. Поповського, Т.В. Громко [2], В. А. Чабаненка, Т. Г. Шевченка та ін. У результаті проведеного нами дослідження мови драматичних творів І.К. Карпенка-Карого систематизуємо діалектизми за відповідними мовними категоріями.

Аналіз функції розмовного лексикону, діалектизмів, жаргонізмів, застарілої та суспільно-політичної лексики, а також росіянізмів, що засвідчують вплив тенденцій літературної мови початку ХХ ст. на мовну особистість драматурга має надзвичайно важливе значення [4, с.126]. Адже це дало змогу І.К. Карпенку-Карому виявити особливості соціального та професійного середовища, походження, освіченість, характер персонажів п'єс.

Охарактеризувавши фонетичні, морфологічні, лексичні та фразеологічні говіркові риси, засвідчені в мові творів драматурга, ми дійшли висновку, що степова говірка є однією із важливих ознак мовного стилю драматичних творів І.К. Карпенка-Карого. Діалектизми у них вжиті з конкретною стилістичною метою – для відтворення місцевого колориту, етнографічної та соціальної ідентифікації персонажів, правдивого зображення подій і героїв.

Важливим аспектом проблеми взаємодії степового говору і художньої мови є дослідження закономірностей використання цього діалекту в художніх творах кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. – в період функціонування східноукраїнського варіанта літературної мови [4, с.127].

Спостереження над мовою творів І.К. Карпенка-Карого дало змогу розширити коло маркерів його ідіолекту, що переконливо засвідчує виразну зорієнтованість драматурга на рідний степовий говір. Домінування в доборі мовних засобів рис, властивих варіативному народному мовленню, підтверджується численними випадками ідентичності елементів прозових творів письменника, з одного боку, а з другого – інформацією про стан говірок тих територій, з якими він був пов'язаний під час роботи над творами, та з сучасними даними про рідну говірку і в цілому про степовий говір [5, с.6].

У дослідженні розглянуто лише окремі діалектні слова мовної палітри творів І. К. Карпенка-Карого, що, однак, дозволяє зробити такі узагальнення. Так, відповідно до бачення поступу української літературної мови, драматург активно вводив у свої п'єси елементи мовлення степової говірки.

Виокремлені в дослідженні слова використано переважно в стилістично-нейтральному плані. Більшість з розглянутих нами діалектизмів зафіксовано в говорах південно-східного наріччя. При цьому зроблено аналіз діалектизмів, які використовував драматург у своїх творах.

Свої думки про відображення мови в театрі викладає І. К. Карпенко-Карий устами Івана Барильченка з п'єси «Суєта»: «Малювати наше дійсне життя з усіма ого прикрасами, гальмами, недоладностями». Він залишив багату спадщину – свої драми і комедії, що становлять найвище досягнення української класичної драматургії ХІХ – поч. ХХ ст. Герої п'єс І. К. Карпенка-Карого широко представлені соціально – селяни, міщани, полупанки, куркулі, поміщики, студенти, лікарі, вчителі. Відтак і мовлення їх збагачене діалектизмами.

Лексика п'єс дуже різноманітна: *твалт, пані, пес, полова, тионо, учений, глевкий, готовий, брехати, варнякати, веліти*. Представлена масова лексика живої української мови. Поряд з цими стилістично нейтральними лексичними елементами з різноманітніших галузей життя знаходимо деяку кількість слів різноманітного стилістичного забарвлення: *одлущувати, вперти, махати, нюхало, варнякати, шкварити, отець-базіка*.

З вузькодialeктних слів у п'єсах можна відзначити: *голоцок, потембос, вкруть, наобісіти, сунес*.

Поряд із цим персонажі-інтелігенти вживають інтернаціональні слова і сполуки: *акомпаніувати, борт, фреска, гомеричний сміх, девіз, егоїзм, екіпаж, енергійний, ідеал, лекція, оперний, оригінальний, поезія, культ, шанси, радикальний*.

Отже у п'єсах І. К. Карпенка-Карого спостерігаємо сполучення двох лексичних прошарків: широкого – слів живої народної мови і слів книжно-літературних, що служать для означення понять культурного життя.

Набільше, мабуть, з усіх драматургі Тобілевич, кохається на фразеології: *В огонь і воду, дивитись крізь пальці, дався я йому взнаки, пошукати по білому світу, розвести руками, на свою голову, обібрати як липку, як в аптеці*. Масово вживає приказки і прислів'я: *хатнього злодія не встережешся, я тобі образи, а ти мені луб'я, одним великі баршші, другим гроші, а третім шиші, рівнялась свиня до коня, та шерсть не така, великий до неба, а дурний як треба, з лиця воду не пить*.

Це автор, добре знаючи українську мову і тонко схоплюючи відтінки і змістові можливості слова, іноді застосовує гру слів: *Випускає неграмотних грамотіїв (про вчителя); діло не в чині, а в начинці; думаю подати десерт, єсть дами, нехай гризуть і їдять, ніколи буде гризти ближніх*.

П'єси І. К. Карпенка-Карого є наочною ілюстрацією величезного поступу в розвитку української літературної мови ХІХ-поч.ХХст.



Таким чином, встановлено, що відбір лексичних діалектних одиниць і сам факт їх використання в творах є, з одного боку, наслідком орієнтації драматурга на мовні норми місцевої говірки, а з іншого – виявом усвідомленого художнього підходу автора до організації композиційно-мовної структури тексту п'єс. Доведено, що говіркові лексеми, цілеспрямовано вжиті в драматичних творах І.К.Карпенка-Карого, виступають засобом локалізації зображуваних подій, номінації вузькорегіональних реалій і понять, є джерелом розширення виражальних можливостей художнього мовлення. Розглянуто прийоми введення автором діалектних лексем у художній текст та способи розкриття їх семантики.

Опрацьований матеріал дає підстави до подальшого дослідження лексичних діалектизмів у мові творів І. К. Карпенка-Карого, що є важливим підґрунтям для відтворення діалектного середовища, в якому формувалася мовна особистість драматурга, його внеску в становлення лексичної системи сучасної української літературної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриценко П. Ю. Діалектизми – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrmoiva/um156.htm>
2. Громко Т.В. Діалектна лексика в художніх текстах В. Винниченка // Тези II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Роль мови в інтелектуальному формуванні особистості» (22 березня 2018 р., м. Херсон) [Електронний ресурс] / за заг. ред. А. Ф. Соломахаїна, Т. В. Мунтян. – Херсон, 2018. – С. 42–45.
3. Івашків В. Іван Тобілевич (Карпенко-Карий). Нарис життя і творчості : монографія / Василь Івашків. – Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 2011. – 192 с.
4. Матвіяс І. Вплив говорів на українську літературну мову / І. Матвіяс // Діалектна мова: сучасний стан і динаміка в часі. До 100-річчя професора Ф. Т. Жилка. Тези доповідей Міжнародної наукової конференції (5–7 березня 2008 р., Київ). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. – С. 125–128.
5. Невідомий Іван Тобілевич (Карпенко-Карий): листи, п'єси / Упорядкування і вступна стаття С. Бронза. – Вид. 2-ге, перероб. та доп. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 576 с.

**Яна М'ЯСКОВСЬКА**

#### **ПОМЕЖІВ'Я СТЕПУ ТА МОРЯ В ХУДОЖНЬОМУ СВІТІ АНАТОЛІЯ КАЧАНА**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.*

Аналізуючи творчість Анатолія Качана, можна постійно переконуватись у тому, що «для нього море – то лише одне крило творчості. Другим крилом є степ – така ж вільна, неозора, жива стихія, як і море» [1, с. 12].

Степ і море – до них прагне душею Анатолій Качан, не зважаючи на те, що народився на миколаївщині, навчався в Одесі і вже давно проживає в столиці України. Але любов до степу та моря й досі є рушійною силою його творчості. Про це свідчать слова з поезії «Шумить у мушлі море»:

Хоча між Києвом і Кримом  
Лежать поля, ліси і гори,  
Я знов і знов перед очима,  
Як на екрані, бачу море.

Творчий вечір до 60-річчя від дня народження Анатолія Качана носив назву «Дорога додому між степом і морем». Це свідчить про те, що поет не може себе уявити без моря та степу.

«Анатолій Качан. Письменник з півдня України. Чим він для нас цікавий? Ми ж діти гір, а він до нас від степу і моря приходить. Читаєш його поезію і відчуваєш тепло цього краю. Тепло, яке не визначити ніяким термометром», – висловлювався Іван Яцканин [2].

Внутрішнє тяжіння до мариністично-степової теми у поета настільки органічне та природне, що важко віднайти межу, за якою закінчується степ і починається море:

На острові розхитує прибій –  
Зелену кропиву, комиш і звіробій.  
Дивлюсь я у вікно: на вітрі, мов жива,  
Із морем заодно хвилюється трава.  
(«Хвилюється трава»).

Степ – найщиріше виявлення землі, рідний край, батьківщина, держава. Степ здавна для українців є значно більшим, ніж просто географічне поняття.

Художній образ степу – результат асоціативно-образного мислення письменника, втілення його світоглядних позицій, що є складовою художньої історіографії митця.

В українській свідомості степ пов'язаний із такими презентабельними локусами: могилою, курганом, кам'яними фігурами (бабами-ідолами), хутором, які є національними архетипами.

Час і простір степу сприяють вираженню індивідуально-авторської позиції, світогляду митця. Степ розгортає внутрішній простір твору, дає відчуття свободи.

Тема степу є наскрізною для української літератури, починаючи з «Велесової книги», «Слова о полку Ігоревім», вплітається у фольклор українського народу, розвивається у творчості поетів-романтиків. Це тема природного середовища, у якому формувалась українська нація, її менталітет, світоглядні начала.

Мотив степу є провідним для окремих українських письменників (Т. Шевченка, М. Гоголя, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, М. Коцюбинського, А. Кашенка, Є. Маланюка, Ю. Яновського, З. Тулуб, А. Головка, П. Панча, О. Гончара, Т. Масенка, О. Сизоненка, Я. Славутича та ін.) [3, с. 13].



Трави степу, відчуття безмежжя простору і часу сплітаються в неповторну симфонію рідної землі. Так пахне степ у «Вершниках» Юрія Яновського або в творах Олеса Гончара – кожен з них жив у степу, відчував його, був зв'язаний з ним невидимими димами спогадів.

Анатолій Качан вклинився у цей ряд блискучих митців. Григорій Ключек називає дві особливості, завдяки яким поет не загубився в цьому ряді: «по-перше, його опція сприймання степу була, сказати б, дитинною – чи то тому, що його дитячі враження назавжди збереглися у його пам'яті своєю емоційною свіжістю та зоровою яскравістю, чи то вже спрацьовувала установка «писати для дітей», «по-друге, він вирізнявся поєднанням у просторі свого художнього світу двох поетичних стихій – поезії степу і поезії моря. І треба розуміти ефект такого мариністично-степового синтезу. Бо якщо тема степу була споконвічною для нашої літератури, то морська тема і досі залишається недостатньо розробленою, не зважаючи навіть, що вже видана антологія української поетичної мариністики» [4].

Л. Ходанич наголошує: «Вся лірика Анатолія Качана предметна. Вона дихає гарячим безконечним степом, свіжістю моря, глибинністю неба. Море, небо, степ – три стихії, органічно поєднані в поетичному слові Анатолія Качана» [5, с. 7].

Володіючи високим ступенем емпатичності, на степ реагують люди із творчим мисленням (артисти зору і чуття – прозаїки, поети, художники). Саме до них ми відносимо Анатолія Качана. Митець тонко відчуває естетичну привабливість степу, його самотність. Для поета степ є значно більшим, ніж просто географічне поняття. Він визначається в першу чергу як рідний край. Степ з його розлогістю, вільністю живе, дихає в кожній поезії митця.

«Завдяки специфічним деталям, які здатний відмітити тільки той, хто жив у степах (а такі деталі у національній поезії ґрунтуються на архетипічних символах, що є «будівельним матеріалом» усвідомлення нації свого існування у часі і просторі), поезія Анатолія Качана знаходить безпосередній відгук у дитини зі степу, пробуджує любов до Батьківщини», – зазначає Лілія Ходанич [6, с. 62–63.].

Лиман – знаковий образ причорноморського степу. Про нього Анатолій Качан знає не з прочитаного та почутого, а з власних вражень. Він постійно супроводжує поета в житті. Для митця лиман – немов годувальник. У нього степ переходить у лиман, який у свою чергу переходить в море. А понад лиманом квітнуть трави. І в передвечірньому застиглому спокої, «коли сонце сідає в тихий лиман» і «на льоту ластівка воду п'є золоту», видніється на срібній косі задивлений у море маяк. А з іншого, степового, боку – скіфський курган. І увесь цей тихий, лагідний літній вечір сповнений повітрям, у якому змішалися запахи морських водоростей та степових трав (Вірш «На лимані»).

Завдяки лиману відбувається своєрідна зустріч степу та моря, вони поєднуються та нерозривно взаємодіють:

А з полів на косогорі,  
З володінь перепелиці,  
Линуть-котяться до моря  
Хвилі ярої пшениці.  
Десь отам, на виднокрузі,  
Коли дмуть вітри південні,  
Зустрічаються як друзі  
Хвилі сині і зелені.  
(«За лиманом море грає»).

Цікаво, що топос лиману для Миколи Вінграновського був одним із найулюбленіших: «Як чорний чай, як чорний чай Цейлону, // Мені це літо впало у лиман...» («Цю жінку я люблю. Така моя печаль»),

Помітно, що в індивідуальному сприйнятті Миколи Вінграновського степ часто постає в художньому симбіозі з лиманом:

Степ з лиманом лягли –  
ждуть вітрило зорі.  
(«Пісня сіроманця»),  
Вітер зі степу несе у лиман  
Осіньне насіння акацій.  
(«Ні жінки, ні хати тієї нема»),  
Над лиманом білять синім,  
Білять білим над лиманом,  
Над лиманом кукурудза  
Світлі вуса опустила.  
(«Гайявата»).

У поезії Анатолія Качана «Дорога додому» можна яскраво простежити помежів'я степу та моря. Цей вірш був написаний Анатолієм Качаном у студентські роки, коли їхав поїздом додому. Вона не входила до збірок, адже це зразок дорослої лірики. Тема – змалювання картини українського степу в осінню пору.

Композиція вірша чітка, виразна, це підкреслює прозорість думки, довершеність емоційного малюнка. Вихідний момент – візія осені.

Образ оживлених стовпів, який одразу ж створює зорову картину, яка передається за допомогою метафори у поєднанні з порівнянням: «Немов гінци, біжать стовпи». Образ пустого поля й баштанів тонко й точно виражає настрій осені.

Образ птахів – оживлений. Птаство збирається відлетіти до теплих країв:



А між стовпами у степах  
Перед важкими перельотами  
Сидять то сойки на дротах,  
То сиворакші заклопотані.

Поет прагне передати настрій збирання в дорогу. Адже завжди важко морально зриватися з постійного місця свого проживання та змінювати його. У даному випадку птахів можна порівняти з людьми, які, збираючись в дорогу, відчувають стрес.

Але, не зважаючи на те, що вірш присвячений причорноморському степу, простежується яскрава врізка образу моря. Саме Сиваш та Тарканхут є топосами, які засвідчують цей образ. Без моря ліричний герой навіть на суші не уявляє свого життя.

Як не лети, як не кружляй,  
А море нам не обминути...

Образ «сутулої хати» з «очима заскленими в осінь» передає настрій самотності, суму. Образ «скрипучої хвіртки» – пустинність. У такий спосіб увиразнюється думка про одухотвореність, здатність усього сущого відчувати настрої. Ці образи синтезують у собі враження про цілісну картину осінньої пори.

«Останнє яблуко – для Бога» – знаковий образ осіннього саду. У народі є навіть така думка, що потрібно на дереві залишати одне яблуко, можливо, для того, щоб на наступний рік був урожай.

Отже ми бачимо, що в образ осіннього степу автор майстерно вкраплює образ моря, які взаємодіють.

Художній простір поетичного світу Анатолія Качана не обмежується пограниччям моря і степу. Він піднімається на трохи вищі широти, до ареалу чистого таврійського степу, перерізаного балками та річками. Поет показує, що всі річки ведуть до моря:

А внизу до моря синього  
Тихо воду ніс Дунай  
З гір далеких, що вершинами  
Підпирають небокрай.  
(«Гойдалка на березі Дунаю»),  
Без мене впадають у море й тепер  
І тихий Дунай, і Дніпро, і Дністер.  
(«До синього моря»).

Топос чистого степу показаний у часообігу весна–літо–осінь–зима. Не випадково поет у вірші «Дивна знахідка» згадує про них:

Ми годинник знайшли в діброві,  
В нього стрілка лише одна,  
А навколо – чотири слова:  
«Літо – Осінь – Зима – Весна».

У збірці «Хвиля хвилю доганяє» є цикл «Прощання з літом», у якому поет немов би поспішає – прагне показати усі чари літа, адже скоро настане осінь. Вірш за віршем – і утворюється поетична енциклопедія літа, з його червневими запашними квітами та травами («Місяць трав», «До сходу сонця», «Сині очі лугів»), з ніччю на Купайла («В ніч на Купайла»), зі сліпими дощами, з бузьками, перепілками («Перепілчине поле»), зозулями («Кує зозуля у садку»), мовчазною степовою дорогою («Степова дорога»). А далі – перехід в осінь, коли: «Лягла глибока борозна // Між літом і зимою», «Річне кільце йще одне в деревах додалось», «Із висоти ключ журавлів // Курличе трактористу» («На повороті року»), «розмову парасолі // Із плащами завели», «Та вернулись тумани, // Задощило в небесах» («Дощова осінь»), «Одяглися дерева й куці // У багрянні й жовті плаці» («Тривоги осіннього саду»), «З рюкзаками, як парашутисти, // Поспішають юні школярі» («Крилата школа»), «Грибники зайшли у сад» («Грибна осінь»), по всіх усядах панує клопітка праця («Королівський подарунок», «Майстер Молоток»). Поетична сутність цього щемливого моменту передана настільки повно, що створюється враження вичерпаності теми. Це враження, звичайно ж, помилкове, та все ж його наявність говорить про повноту художнього вираження мотиву.

А ще далі – поезія сніжної степової зими - цикл «Зима щедрує по дворах». Це пора добре упізнавана кожним, чие дитинство проминуло в селі. Адже саме в цей час до нас в гості прилітають снігурі – «груші... яблука червоні» («Зимові яблука»), наступають холодні часи («Завиває завірюха», «Насуваються холоди»), діти катаються на санках, грають в сніжки («Летять із гірки санки», кожен потрапляє ніби в казку («Різдвяна квітка», «В зимовому саду»), всі радіють з приводу настання святкових днів («Гість зими», «Новорічна пригода», «Зима щедрує по дворах», «Посівальник»), під час яких ми можемо відчутти подих літа завдяки ялинці («Зелений острів»).

А потім поет показує, що вже «на весну Сонце повернуло, // Та не минула ще зима» («Зима щедрує по дворах»). Поступово тане та чорніє сніг («Відлига», «Сніговий струмок»), зиму проводжають, але вона ще повертається назад («Проводи зими»). І саме в цей час жайворон як «флюгер степів» кличе весну («Флюгер степів»). І ось ми вже спостерігаємо, як зерно «згірлося на весну, // Зазеленіло і воскресло» («Проростає, зерно!»).

У художньому світі Анатолія Качана опоетизовано окремі пейзажні деталі степу (квіти, стежка, дорога), а також подані цілісні пейзажно-степові полотна.

У поезії «Теплий край» доречно використано фабулу подорожі дівчинки. Ми спостерігаємо розсипи образів та деталей, які передають дух степового краю: гаї, де «від крику ворони осипалось листя червоне», пастуше багаття і крайчик хліба «від зайця», казки про циганське щастя, волю, «хата під яворами»,





могила, що зберігає в собі таємницю скіфів, пучок калини як знак рідної землі в руках дитини, яка повернулася додому. Тому рідний край став теплим від людей, минулого, природи. У поезії простежується глибокий ліризм та гармонію між людиною та природою. Це риса національної української філософії – кондоцентризм, що бере початки в національному світогляді, знайшла утвердження у творах Г. Сковороди, яку продовжив П. Юркевич.

Для Анатолія Костецького вірш «Теплий край» є програмним і практично є квінтесенцією творчості Анатолія Качана для дітей. «Бо він за своїм характером, за своєю натурою і настроєм – сам нагадує мені цю дівчинку. Анатолій Качан теж усе життя, ну принаймні ту його частину, яку присвятив творчості для дітей, він от шукає і, я вважаю, знайшов свій «теплий край» і, скажемо так, перебуває у цьому «теплому краї». І це тепло він не тільки вбирає в себе, а він і щедро ділиться з дітьми оцим своїм теплом...» [2].

Недаремно Лілія Ходанич називає лірику поета, наслідуючи неповторного Богдана-Ігоря Антонича, «Зеленою Євангелією» [6, с. 7]. Не випадково у поезії «Пісні степу» поет показує багатство степів – квіти та трави: ковила, горицвіт, воронець, молочай, волошки, чебрець, катран, залізняка, безсмертник, материнка, м'ята, звіробій. Їх автор називає «душею степу». У поезії «Квіти степу» автор також показує всю різноманітність та багатство степу: катран та полини – «*Де варили бринзу чабани*», // *Де стогнала поночі сова*», мак – «*де їржали коні*», покривець – «*де вони любились*», воронець – «*де лошата гралась*», а також місцевість: «*мохната сон-трава*» – в гаю, петрові батоги, коров'як – над водопоєм. Від цього вірші для дитини, особливо міської, перетворено на своєрідну енциклопедію. І маленький читач зрозуміє: рвати бездумно, рослини, нищити щось живе – гріх, адже від нього руйнується ціла система. У природі квітів та трав наскільки багато, що вони можуть надихнути кожного на творчість. Наприклад, степ завдяки пісням квітів навесні розбудив у ліричному героєві художника. Це відчуття автор називає благодаттю, хвилюванням.

У поезії «Степова криниця» спостерігаємо образ криниці як «телескопа степів» У ній можна побачити «*місяць-підкову*, // *І ранкову зорю*, // *І хмарину шовкову*», «*небо в зірницях* // *Серед білого дня*».

Образ криниці символізує чистоту, святість. Криниця спостерігає все, що відбувається в степу. У поезії наявний образ Лиману, за яким

Вже багато століть  
В полях на кургані  
Скіфська баба стоїть.

Це своєрідні образи, які символізують степ.

Поет майстерно зображує криницю, що є джерелом життя – джерелом води.

У вірші «Степова річка» показано любов до річки. Сформульовано екологічну проблему. У поезії зображено, наскільки важливою є прісна вода, адже в наші часи існує загроза зменшення води або взагалі може зникнути. Цю думку підкреслено завдяки вертанню до річки.

У поезії «Флюгер степів» при описі весняного степу великого значення набуває Жайвір, якого автор називає «флюгером степів», тобто тим, хто вітає поля з «з весною молодою», провіщає, що вже настає тепла пора, хоч «ще не прогрілася земля». Жайвір – «тріпоче». Можливо, це своєрідне хвилювання перед приходом чарівної пори року – весни.

Отже, для Анатолія Качана тема степу і моря є провідними мотиваторами, двигунами його натхнення, невичерпною силою для життя і творчості. Через свою поезію він намагається знайти спільну мову з дітьми, і тим самим самому хоч на трошки повернутися у дитинство. За допомогою поезії він показує якою прекрасною є наша країна, свою невимірну любов до неї, якими неповторними можуть бути ліси, поля, гори, моря. В будь-яку пору року. Досить лише розирнутися.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рутківський В. Маяк на березі Дитинства : до 70-річчя від дня народж. Анатолія Качана : [про життя та творчість] / В. Рутківський // Літ. Україна. – 2012. – 19 січ. – С. 12.
2. КЛЮЧ – Анатолієві Качану – 70! – Режим доступу до публікації: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/96>.
3. Ткаченко І. Поезія і поетика степу в українській літературі : монографія / І. Ткаченко. – Кіровоград : Степова Еллада, 2011. – 360 с.
4. Мовчун А. Майстер мовних таємниць : [про зб. «Чари ворожбита»] / А. Мовчун // Почат. освіта. – 2008. – № 6 (лют.). – С. 13–14.
5. Ходанич Л. Теплий край поезії : [про зб. «Чари ворожбита»] / Л. Ходанич // Літ. Україна. – 2006. – 7 груд. – С. 7.
6. Ходанич Л. Поезія рідного краю як засіб патріотичного виховання / Л. Ходанич // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. – 2000. – № 4. – С. 62–64.
7. Рутківський В. Порт Фель Анатолія Качана, або Всі ми родом із капусти : [Одещина в житті та творчості поета] / В. Рутківський // Літ. Україна. – 2002. – 28 лют. – С. 6.

**Вікторія НОСЕНКО**

#### **ОСОБЛИВОСТІ СЛОВТВОРУ Й СЕМАНТИКИ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ У МОВІ РОМАНУ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «СОНЯЧНА МАШИНА»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П.

Перші два десятиліття ХХ ст. багаті знаменними подіями, які сприяли розвиткові і зміцненню соціального престижу української мови. Революція 1905 р. дала поштовх до тимчасового ослаблення обмежень щодо вживання української мови, що створило умови для активного розвитку художнього й публіцистичного стилів. З появою нових течій у літературі з'явилися нові настанови в мовистилевих шуканнях. Урбанізація побуту, поява інтелігенції, перетворення селянського народу на європейську



розвинену націю поставили перед письменниками нове завдання – вивести українську культуру на європейський рівень [15, 227]. Важливу роль у всіх процесах, які відбувалися на той час у літературній мові, відіграв В. К. Винниченко. Л. С. Дем'янівська таким чином визначає роль В. К. Винниченка в історії української літератури: «Гідний продовжувач психологічної інтелектуальної прози другої половини ХХ ст., В. Винниченко одночасно був новатором, який геніально передбачив чимало із шляхів розвитку світової літератури. Звернення до творчості В. Винниченка виявляють корені таких літературних явищ, як екзистенціалізм (А. Камю), інтелектуальний театр, «філософський реалізм»; пошуки В. Винниченка в галузі «неореалізму» й «універсального психологізму» знаходяться в руслі різноманітних віянь в українському й світовому театрі і кіно» [4, 94]. Відомий український мовознавець В. М. Русанівський, характеризуючи стиль В. К. Винниченка, відзначав: «Високий інтелектуалізм, поєднаний з абсолютним мовним реалізмом, – ось головна особливість мовного матеріалу цього автора. З одного боку, він розбудовує виражальні можливості української літературної мови, продовжуючи творчі традиції І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Тобілевича ..., з другого – не боїться нелітературного слова, не сахається ні російщини, ні просторіччя, ні жаргону» [13, 277]. Сучасники В. К. Винниченка по-різному характеризували його стиль. Зокрема, Леся Українка у статті «Винниченко» відзначає недоліки мови В. К. Винниченка, вона звертає увагу на те, що його речення більше схожі за структурою до правил російської мови, ніж української [9, 243]. С. Єфремов пише про Винниченків «волохатий, часто необроблений стиль», про «наче навмисне додержану недбалість» [6, 292]. Разом із тим, мовознавець В. Чапленко наголошує на тому, що «нечиста мова» характерна не тільки для В. Винниченка, а й для Т. Шевченка, І. Котляревського, М. Хвильового і саме вони відбивають той стан мови, «який засвоїли від свого соціального середовища» [15, 240]. Позитивно твори й мову В. К. Винниченка характеризує І. Франко, у статті «Новини нашої літератури» він так пише про мову цього автора: «Серед млявої, тонко артистичної та малосилої або ординарно шаблонної та безталанної генерації сучасних українських письменників раптом виринуло щось таке дуже, рішуче, мускулисте і повне темпераменту, щось таке, що не лізе в кишеню за словом, а сипле його потоками, що не сіє крізь сито, а валить валом, як саме життя, всуміш, українське, московське, калічене й чисте, як срібло, що не знає меж своїй обсервації і границь своїй пластичній творчості. І відкіля ти взявся в нас такий? – хочеться по кожному оповіданні запитати д. Винниченка.» [14, 139]. Особливо значну увагу мові творів В. К. Винниченка приділяють дослідники в наш час. В останні десятиліття з'явилася низка розвідок, присвячених вивченню різних аспектів стилю письменника. Зокрема, це праці таких науковців, як В. М. Русанівського [13], Г. В. Дідківської [5], О. В. Болух [1], Г. П. Лукаш [10] і ін. Однак поки що особливості мови творів В. К. Винниченка вивчені не достатньо, зокрема це можна сказати й про його словотворчість. Тому тему нашого дослідження вважаємо актуальною.

**Мета** пропонованої розвідки – з'ясувати особливості словотвірної структури й семантики складних іменників у мові роману В. К. Винниченка «Сонячна машина». Сформульована мета передбачає виконання таких конкретних завдань: 1) встановити кількість складних іменників в обраному творі письменника; 2) здійснити словотвірний аналіз дібраних складних іменників і встановити рівень продуктивності способів та засобів їхнього творення; 3) здійснити семантичний аналіз зібраного матеріалу; 4) прослідкувати долю виявлених у розглянутому матеріалі словотвірних одиниць у сучасній українській літературній мові. **Матеріал** для дослідження дібраний із твору В. К. Винниченка «Сонячна машина» за виданням: Винниченко В. Сонячна машина / Передм. О. Гнідан. – К. : Сакцент Плюс, 2005. – 640 с. [3], далі в тексті статті цифри в круглих дужках біля ілюстрацій позначають сторінки цього видання.

Здійснивши аналіз дібраного матеріалу, ми з'ясували, що всі складні іменники в романі В. К. Винниченка «Сонячна машина» утворені за допомогою способу чистого складання. Переважна більшість цих похідних є юкстапозитами [2, 235], які виникли без допомоги сполучного голосного, відношення між їхніми частинами нагадують відношення означуваного слова з прикладкою. Усього кілька слів мають іншу будову.

За особливостями значення проаналізовані іменники-юкстапозити поділяються на кілька груп. Найбільшу з них становлять назви осіб за родом діяльності, професією чи постійним заняттям: «*Це лабораторія Рудольфа Штора, сина Ганса Штора, хіміка-аскета, великого вченого*» (25); «*ательє артиста-малюва – височенне, із світлом на всю стіну, повне червоних передвечірніх променів*» (31); «*Порт'єри на вікнах щільно позапінані; за дверима вірно й надійно стереже Ганс Штор і новий льокайдетектив*» (43); «*поважно входить до садка невеличкої вілли доктора Шпіндлера, відомого вченого-економіста*» (67); «*Це вигадка теоретиків-економістів*» (76); «*Розуміється, після соціал-демократії лишається або в анархо-натуралісти, або в шпиків-детективів кидатись, – цілком зрозуміла реакція*» (85); «*Оперовим співцем, маляром-омнейстом, офіцером мертенсівської гвардії, прем'єр-любовником Сузанни, - оце так*» (93); «*Присипляюче пошелестує папір під товстими, обрубаними пальцями первосвященника-канцлера*» (181); «*і на товстому, простяцькому лиці роботяги-бюргера проступають усі ознаки похмілля*» (187); «*Пастор-професор так уважно, так обережно балакає, так навіть трошки чудно поспішає згодитися з усім, що каже доктор Рудольф*» (275); «*А Фріцові так дивно й чудно бачити це пристаркувате обличчя п'янички-візника*» (282); «*Сотні тисяч поетів-творців уступає в добу творчості*» (432); «*Істоти чекають із таким лінивим вибачливим усміхом, з яким чекають глядачі багато разів чуваного ними, улюбленого актора-коміка*» (455); «*Пан черговий, цебо б Шпіндлер, підводиться й слухняно виходить із кімнати, а боги-кавалери неохоче й не дуже слухняно відриваються від дам і беруться до зброї: витягають із кишень револьвери й оглядають їх*» (458); «*Він не хоче ніяких передмов, підходів, красномовностей усяких слиньків і шарлатанів-політиків – його думка проста*» (487); «*От він зараз вийде, не діставши навіть*



кивка головою за свою послугу, як останній **наймит-попихач**, якого навіть не помічають» (519); «Кострубатий, лисий із вихорами на висках **нахаба-технік** із сокирою в руках ходить по подвір'ю, по саду, знову по подвір'ю» (530).

Достатньо поширеною є також група назв осіб за соціальним статусом, роллю в суспільстві, матеріальним становищем чи політичними переконаннями: «абсолютного уникання в якій-будь формі експлуатації чужої праці, безумовної правильності й чесності із своїми **членами-товаришами**» (49); «і до дому графа **Елленберга-батька** має бути якнайвидише під виглядом нового льокая прийнятий один із помічників пана доктора» (66); «Оперовим співцем, маляр-омнеїстом, офіцером мертенівської гвардії, **прем'єр-любовником** Сузанни, – оце так» (93); «І неодмінно – пустеля, печера, зелений бородатий **дід-подвижник**, чорт, молитва» (95); «Але небезпечно – можливо, що ще зустрінеться з якимсь **кретином-інаракістом**, а він од такого буржуазного злочину ще скандал учинить і задержить» (195); «Там на них уже чекає стареньке, поганеньке авто **родича-комерсанта**» (334); «Один **ювелір-мільйонер** упав у своєму магазині на мішок із брильєнтами, які хотів заховати» (460); «Сонячний привіт і любов вам, **люди-брати!**» (546); «гтовий на колінах благи посмішки, щоб вона на вулиці посміхалася до **солдата-негра**, вела його до себе, обнімала, милувала?» (598).

Меншою кількістю представлені в розглянутому матеріалі назви осіб за внутрішніми або зовнішніми якостями чи рисами характеру, психологічним станом: «і ти маєш справу не з найвним, дурнуватим **чортиком-спокусником**, що його вбога фантазія поза голу жінку не сягає» (96); «Вісім мільйонів бідних **дикунів-каторжан** вирвалося із своєї каторги» (233); «зворушено й тепло-тепло голублять буїну постануть **красуня-"хлопчика"**» (294); «От і ріг тих двох призначених **бандитом-янголом** вулиць» (364).

Окрему групу становлять також назви осіб жіночої статі: «Істинно – впушено у вулії **царицю-матку**» (50); «Труда стріпує посрібленими посмішкою місяця кучерями і зручніше обнімає **сестру-невільницю** за стовбур» (57); «І **сонце-мати** всіх їх разом цілувало: і благосно-мудрих зелених стоянів, і рухливих» (233); «Його маленька смуглява **дама-дитинка** добивається телефоном розмови із своєю сестрою Фрідою» (294); «Мертенсові згадується **покійниця-жінка**, покійний дворічний син» (414); «Вона така щаслива, що мусить забігти обняти мамуню, паню Штор, і сказати добридень бідній **труподіці-принцесі**» (529); «Браття, Дух **Матері-Землі** благословляє нас на путь у землю обіцяну!» (576).

Меншою мірою в розглянутому матеріалі представлені назви тварин: «Бідна **птиця-мати** може тільки з жахом і одчаєм слідкувати, як ворог усе ближче та ближче добирається до необачної, необережної дитини» (60); «Старий **облудник-ягуар** затихає й повільно, ласуючи, поводить хвостом: ще трошки – й можна робити останній, рішучий скок» (78); «З-під прозорого, як крильця **бабки-русалки**, і теж "переливчастого" капелюха нашішкувато-привітно двеляться великі, вогкі, темні очі телиці» (165); «а в куточку в холодку длубається **улюблениця-квочка** з курчатами, тими самими пухнатими грудочками» (236); «Вона тепер хапає все, вона готова кинутись у безодню, аби вхопити за хвіст **жар-птицю**» (388); «Билося за те, щоб бути ситим, щоб мати "жуїку", щоб лизати своїх дитинчат і обнімати **самиць-самців**» (472); «Бідний Мертенс – розуміється, не йому конкурувати з тим сірооким **орлом-хижаком**» (495); «над Берліном, як велетенські **орли-падлоїди** над трупом, кружляє зграя літаків» (580).

Кількома прикладами представлені назви сукупностей осіб: «Жадна, цікава, легковажна, полохлива **міщанка-юрба** шамотиться, шепочеться, жахається, радіє, лютиться» (199); «Величезне **страховище-юрба** ошкірилась усіма своїми шерстинками, швидко тріпає й тріскотить ними й реве в дикому сліпому екстазі» (221).

Відносно велику групу серед аналізованих похідних становлять назви неістот. Більшість із них – це назви конкретних предметів: «Величезна мармурова зала з **стелею-вікном**, що тепер утягнена в стіни, вся залита сонцем» (63); «Різнокольорові балони й **аеростати-реклами** слабенько, меланхолічно погойдуються на дротяних шворках» (82); «за майстерно задратованими зеленню столиками, в **фотелях-ложах**, підроблених під зарослі мохом скелі» (98); «потім сам сідає і розпинає руки на спинці **канапи-скелі**» (101); «Так само пан Рінкель повинен із свого боку доставити **документи-докази**» (177); «Це – серйозна пропозиція, а не якісь там фантастичні **жарти-фейсверки**, від яких чоловік тратить розум і дуріє» (188); «**Колодязями-вулицями** гонить гривастий, розгарячений, увесь у піні й поті скажених вітер» (199); «Небо бозна-де, десь далеко-далеко над височенними прорізами **велетнів-будинків**» (230); «Макс обережно просуває руки вниз, підхоплює з боків апарат, легенько виймає його і ставить на **канану-камінь**» (344); «І мила синя **серезька-родинка** біля вуха, та сама!» (384); «Палали печі, совались велетенські **руки-корита** з переділами, з яких так рівно, точно, як краплини з ринв, випадали готові жовто-червоні стекла» (435); «нестерпно тоскна туга, що була тоді, як він після вибуху люті й одчаю сидів на ліжку в **камері-божевільні**» (473); «Та це в таку годину дня, коли вже темно, коли **тунелі-вулиці** густо позабукані чорною лункою тьмою» (493); «І стіни хапливо, вражено розплющують **очі-вікна**, з вікон висуюються заспані, розкудовчені, ошелешені голови» (544); «Під височенними попереплітуваними металічними велетенськими **сітками-стелями** вже не цвірінчать лунким самотнім цвірінчанням горобці» (560); «Мільйони напнутих **ниток-очей** напружено тягнуться на гору» (572).

У цій групі зафіксовані також іменники з абстрактними значеннями: «Тільки Сонячна машина показує, що **праця-каторга** є прокляття людини» (400); «Руді, Ти вбив страшного диявола: **працю-конечність, працю-обов'язок**» (400); «І хіба можна ризувати цим щастям ради старої, жорстокої, безчудлої **блудниці-правди?**» (486).

У сучасній українській літературній мові кількість юкстапозитивів досить висока. Іменники такої будови найчастіше є позначеннями осіб, зрідка мають інше значення [7, 42].





Невелику групу в розглянутому матеріалі утворюють складання, які виникли за допомогою сполучного голосного. Два з них співвіднесені з іменниковими словосполученнями: «*Та плюньте ви на свої зубошпички*» (432); «*Поведінка гідна звичайнісінького рабовласника, чоловіка старого режиму*» (607). Одне мотивоване, очевидно, сурядною конструкцією «*анархіст і натураліст*» (можливим є також зв'язок похідного зі словосполученням *анархічний натураліст*): «*Ага, в анархо-натуралісти Дітріх записується*» (85).

Крім того, серед проаналізованих слів виявлено кілька запозичень, що членуються на окремі компоненти, це утворення з першими частинами *авто-, віце-, радіо-, фото-*, які є достатньо продуктивними і в сучасній літературній мові [8, 174–179]: «*Авто-бендюги звозять матеріали, вишукані по старих складах*» (568); «*Простий, маленький, урядовий міністр закордонних справ обнімає й душить віце-президента*» (187); «*Але Труда свого радіоапарата не дала*» (23); «*Під пальмами – фотель, біля фотеля – столик із радіотелефоном*» (31); «*Стоїть маленький столик, що на ньому раніше стояли гріховні фотографії улюблених артистів, а тепер стоїть маленьке розп'яття*» (52).

Лише поодинокі похідні із групи проаналізованих дериватів мотивовані словосполученнями «*прикметник+іменник*»: «*Праві соціалісти, ліві соціалісти, старокомуністи, неокомуністи, анархо-соціалісти, анархо-комуністи, активісти, пасивісти, інаракісти*» (76). Такого типу утворення є високопродуктивними в сучасній українській літературній мові [8, 165]. Творення двох останніх слів супроводжується усиченням перших компонентів.

Серед розглянутих нами похідних зафіксовані, крім того, поодинокі деривати, при творенні яких відбулося усичення першого компонента: «*Батько це може підтвердити, він старий соціал-демократ, він уже от-от за кінчик хвоста соціалізм тримає*» (84); «*Трагікомедія, мої панове!*» (429).

Отже, проведений аналіз дає підстави для висновків про те, що характерною рисою мови роману В. К. Винниченка «*Сонячна машина*» є достатньо велика кількість іменників, утворених способом чистого складання, практично всі вони – індивідуально-авторські неологізми. Широке використання іменників-юкстапозитів є, очевидно, характерною рисою ідіостилу письменника і свідчить про його бажання збагатити зображувально-виражальний словниковий запас української мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боллох О. В. Мовна майстерність Володимира Винниченка у зображенні внутрішнього світу героїв / О. Боллох // *Культура слова* : Міжвуз. зб. – К., 1993. – Вип. 44 – С. 20 – 24
2. Вакарюк Л. О., Панцьо С. Є. Український словотвір у термінах. Словник-довідник. – Тернопіль : Джура, 2007. – 260 с.
3. Винниченко В. Сонячна машина / Передм. О. Гнідан. – К.: Сакцент Плюс, 2005. – 640 с.
4. Гнідан О. Д., Дем'янівська Л. С. Володимир Винниченко: Життя. Діяльність. Творчість / О. Д. Гнідан, Л. С. Дем'янівська. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 256 с.
5. Дідківська Г. В. До історії однієї книги В. Винниченка («На той бік») / Г. Дідківська // *Бібл. вісн.* – 1996. – № 4. – С. 17–18
6. Єфремов С. Історія українського письменства. – Київ – Ляйпціг, 1919. – Т. 2. – 458 с.
7. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові – К.: Наук. думка, 1984. – 251 с.
8. Клименко Н. Ф., Карпіловська С. А., Кислюк Л. П. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі: Монографія. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.
9. Леся Українка. Винниченко // *Українка Леся*. Твори: у 12 т. – 1954. – Т. 11. – Нью-Йорк. – С. 253.
10. Лукаш Г. П. Ономастикон прозових творів Володимира Винниченка: Дис ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Донецький держ. ун-т. – Донецьк, 1997. – 178 с.
11. Науменко Л. О. Мова ранніх творів Володимира Винниченка: автореф. дис. канд. філол. наук. – Київ, 2003. – 15 с.
12. Панченко В. «Бо я – українець»: Передмова // Володимир Винниченко. Раб краси. – К.: Веселка, 1994. – 37 с.
13. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. – Київ: АртЕк, 2001. – 392 с.
14. Франко І. Я. Новини нашої літератури // *Літературно-науковий вісник*. – 1907. – Т. 38. – С. 139–141.
15. Чапленко В. Історія нової української літературної мови (XVII ст. – 1933 р.). – Нью-Йорк, 1970. – 448 с.

#### Інна ПАЛАДІЙ

#### ТВОРЧІСТЬ ПАНАСА МИРНОГО У РЕЦЕПЦІЇ СЕРГІЯ ЄФРЕМОВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті досліджується особливості літературно-критичної оцінки творчості Панаса Мирного Сергієм Єфремовим. Прокоментовано книгу дослідника «*Панас Мирний: Критико-біографічний нарис*» та листування літературознавця з письменником.

Прозова творчість Панаса Мирного, яка припадає на II половину XIX століття, засвідчила зрілість української літератури, довела спроможність національного красного письменства художньо осмислювати соціально-психологічні проблеми, з якими стикалось суспільство у пореформену добу. Прикметно, що епічні здобутки письменника поціновані в літературознавчій науці. Маємо розвідки сучасників автора і дослідників XX–XXI століть О. Вертій [1], В. Власенко, І. Клименко [2], М. Грицяя [4], Є. Рудницької [9], М. Рудницького [10], В. Черкаського [11] та багатьох інших. Однак оцінка творчих принад доробку письменника не можлива без розмови про вивчення прози автора С. Єфремовим. Актуальність звернення до наукових праць дослідника полягає в тому, що в роки радянської влади його спадщина була заборонена.

Ми ставимо собі на меті прокоментувати літературознавчу інтерпретацію доробку П. Мирного С. Єфремовим, постежити співпрацю письменника й літературознавця на шляху до видання творів прозаїка. Підкреслимо, що цю проблему досліджували у своїх статтях І. Григоренко «*Творчий діалог Панаса Мирного та Сергія Єфремова в епістолярному дискурсі*» [3], М. Наєнко «*Автора «Повії» легко одрізнити в гурті*





навіть близьких і споріднених письменників...» [8]. Наше завдання – систематизувати і прокоментувати висновки вчених.

М. Наєнко стверджує, що перше творче знайомство цих двох видатних митців в українській культурі відбулося в перші роки ХХ століття, що підтверджують 20 листів Панаса Мирного до Сергія Єфремова. У часи «хрущовської відлиги» вони були опубліковані у семитомному зібранні творів Панаса Мирного [8, с. 14].

Епістолярій Сергія Єфремова, якого влада позиціонувала як «ворога народу», кримінального злочинця, засудженого за причетність до вигаданої радянськими спецслужбами Спілки визволення України, залишився не відомий загалу. «Так у відділі рукописів Інституту літератури імені Т.Шевченка зберігається всього лише 10 листів, адресованих Панасові Мирному, які ніколи не публікувалися. Хронологія листів, що збереглися, охоплює період з 1900 по 1918 рік. Очевидно, що за 18 років повинна була залишитися чимала епістолярна спадщина, але з цілком зрозумілих причин до нашого часу дійшло тільки 10 листів Єфремова та 20 листів Мирного. Проте їхній зміст все ж дозволяє дослідникам більш ґрунтовно вивчити період кінця ХІХ – початку ХХ століття в історії української літератури» [3]. У своїй роботі ми будемо апелювати до цитат з листів С. Єфремова, опрацьованих дослідником І. В. Григоренком.

М.Наєнко вважає С.Єфремова першим фаховим читачем усієї творчої спадщини Панаса Мирного, у тому числі і його листів [8, с. 14]. І. Григоренко підкреслює, що 1920 року до С.Єфремова звернулася Полтавська Спілка Споживчих товариств, яка отримала від спадкоємців письменника його рукописну спадщину, з проханням вивчити та обробити архів Мирного[3]. Сам літературознавець зауважував, що був дуже заклопотаний поточними справами, тому він тільки 1923 року зміг відвідати Полтаву й ознайомитися з літературним архівом Панаса Мирного [5, с. 10].

С.Єфремов був вражений тим, що побачив в архіві П. Мирного. Найвний матеріал дав йому можливість працювати над книгою про життя і творчість письменника. Дослідник також взявся за упорядкування повного видання творів автора. [5, с. 10-11]. Однак повному виданню творів Панаса Мирного тоді так і не судилося побачити світ. С. Єфремову вдалося видати розвідку «Панас Мирний: Критично-біографічний нарис», у якій він системно прокоментував біографію та творчість письменника, маючи надію, що ця розвідка викличе інтерес читачької аудиторії до творів митця.

Книга С. Єфремова «Панас Мирний: Критично-біографічний нарис» була видана 1928 року. Проте арешт дослідника, суд над ними як над «ворогом народу» став причиною довгого незнання українським літературознавством праці автора про П. Мирного. Радянська філологічна наука якщо і згадувала про розвідку С. Єфремова, то тільки в негативному, осудливому контексті. Наприклад, у праці В. Черкаського «Панас Мирний. Біографія» зауважено, що «...критично-біографічний нарис С.Єфремова «Панас Мирний» побудований на наскрізь хибних методологічних засадах: постать письменника висвітлювалась відірвано від історико-літературного процесу, в оцінках превальювали суб'єктивно-соціологічні тлумачення» [11, с. 6].

Сам С. Єфремов наголошував, що його книга про Панаса Мирного стала «першою спробою осмислити той масив рукописного матеріалу (художні твори, листи, документи), що лишився по смерті Панаса Мирного» [5, с. 10]. Отже, наукова праця дослідника варта особливої уваги у контексті вивчення як художніх текстів, так і епістолярію Панаса Мирного.

Вчений у своїй розвідці детально дослідив родовід письменника, зробив акцент на тогочасній традиції, обґрунтувавши у такий спосіб чиновницький шлях Панаса Мирного й Івана Білика: «діти духовенства йдуть здебільшого духовною стежкою, урядовці пускають своїх дітей бюрократичною...» [5, с. 13-14]. Книга «Панас Мирний: Критично-біографічний нарис» містила окремі листи Івана Білика до свого брата. Прикметно, що Сергій Єфремов у своєму нарисі вдався до розлогих цитувань діалогу письменника з його колегами по перу, з рідними, деякі з листів він подав повністю. Здобутком книги С. Єфремова є також додатки, котрі містять документи родини П. Мирного.

І. Григоренко підкреслює: «З листів Єфремова та Мирного, які зберігаються у відділі рукописів Інституту імені Т.Шевченка, очевидним стає той факт, що Сергій Єфремов брав безпосередню та досить активну участь у виданні творів Панаса Мирного у трьох томах, які побачили світ у Києві протягом 1903 – 1907 років. Але спочатку цей трьохтомник Єфремов задумав як п'ятитомне видання» [3]. У листі від 20 лютого 1901 він надсилав Панасові Мирному свої пропозиції щодо компонування видання у п'яти томах [3].

У листуванні П. Мирного і С. Єфремова простежується активна участь письменника у підготовці до друку п'ятитомника, прозаїк висловлює свої думки щодо структури видання, якому на тому етапі судилося вийти лише у трьох томах. Між ними розгортається жвава творча дискусія, літературознавець у кожному листі закликає прозаїка швидше надсилати йому рукописи творів для формування томів. Панас Мирний у відповідь захоплюється роботою С. Єфремова як упорядника його доробку [7, с. 471].

С.Єфремов у листах до П. Мирного дав коментарі до багатьох його творів. Особливо його хвилювало видання роману «Повія». Письменник не поспішав із виконанням прохання свого видавця і критика, він дуже відповідально ставився до тестів своїх творів. Митець скаржився на домашні проблеми, хворобу дружини, справи на службі, стан здоров'я: «Дуже багато скруту біля неї, а часу зовсім мало. Літом під спеку я не можу зовсім робити – розварює так мозок, що й думати важко, а не то що робити» [7, с. 500].

Ще однією причиною, чому П. Мирний не поспішав давати свої твори до друку було те, що автор був дуже скрупульозний у мовностилістичному оформленні свого доробку. Працюючи усе життя канцеляристом, він ретельно вивіряв кожне слово, кожну букву своїх творів. Коли був надрукований перший том, П. Мирний просить С. Єфремова якнайшвидше надіслати його до Полтави: «Не втаюсь, бажалося б мені не те що переглянути 1-й том, а й гаразденько його перечитати – може б, що-небудь



довелося і виправити, коли то се можна» [7, с. 491]. Але письменник розуміє, що так може затримати вихід першого тому у світ, застерігає С. Єфремова: «Оже у мене часу зайвого так трохи, що я боюся, чи не задержиться цим друкування його? Через це саме боюся і прохати Вас засилати перший том тільки на огляд» [7 с. 491].

Багато часу і натхнення відбирала у письменника канцелярська служба. М. Рудницький писав, що Панас Мирний «поділив своє життя на дві половини, систематично, як воно й личить совісному державному урядовцеві, і його літературна праця нишком дозволяла йому миритися з офіційною, нестерпно нудною, часто осоружною роботою» [10, с. 130].

На перешкоді видання творів П. Мирного, як і всіх видань українською мовою в Російській імперії, була цензура, яка не тільки забороняла друк оригінальних україномовних творів, а й навіть видання перекладів українською світової класики. Під заборону потрапив навіть переклад Панаса Мирного сучасною українською мовою «Слова про Ігорів похід». Це викликало неабияке здивування й обурення письменника, про що він писав до С.Єфремова: «Учора мені казали знайомі, що цензура уже пропустила перший том моїх праць, заборонивши зовсім «Товаришів» та ще щось невеличке. Я вгадував, чи не «Лови»? А сьогодні Ваш лист підкріпив ту недобру звістку про «Товаришів» та ще й здивував тим, що не «Лови» заборонено, а «Дума про Ігореве війско». Це справді більше чим дивно. Хоч би це був переклад з чужорідної мови, а то самостійну переробку на нашу мову давнього «Слова о полку Ігоревім» заборонено! Якби хто раніше про це сказав, я б йому тричі плюнув у вічі, щоб не брехав» [7, с. 488].

С. Єфремов підтримував П. Мирного, він наполягав, щоб письменник не зважав на цензуру і займався перекладами: «Чи не подати б до драматичних творів і переклад «Короля Ліра», надписавши для цензури: «По В.Шекспіру скомпонував...» – Пише він Панасові Мирному. – Після цензури, коли б вона з таким написом дозволила, його можна закреслити. Так само й «Гайявату»[3]. Проте письменник так і не наважився надіслати критикові свої переклади. С. Єфремов писав: «Чому не прислали «Короля Ліра»? Можна б і його, на всяк випадок, подати, а коли б цензурі се не сподобалося, то хай би сама собі черкала. А може й пройде: в збірнику поезій Кримського, що сими днями вийшов, мало не половину книжки заміщено перекладами з Гейне, – так, не ховаючись, і названо. Коли пропускають з Гейне, – то чим Шекспір гірший – може поміж іншим і «Король Лір» проскочить. На мою думку, треба конче і його до сього тому залучити, отже сподіваюсь, що Ви незабаром вишлете рукописа» [3].

Подолати цензурні перевірки в Російській імперії було дуже складно. З листів С. Єфремова нам відомо, що критик радить звернутися письменникові до свого брата Івана Білика, який займав високий чин у Петербурзі, з проханням пришвидшити ганебну процедуру цензурування. Автор дослухався поради, проте отримав і застороги від І. Білика бути обережним у стосунках з імперськими чиновниками.

Критик закликав П. Мирного не зважати на ці застороги, пояснював його страх, наголошуючи, що він криється в його чиновницькій натурі, яка може знищити письменника зсередини: «Ви боїтесь негарного духу там, вгорі і думаєте, що пропаще діло соватись під такий небезпечний час з «Хіба ревуть воли...» я з Вами не погоджуюсь і от через які причини: сими днями я дістав звістку, що цензура дозволила третій том Карпенкових «Драм і комедій», між яких єсть, наприклад «Хазяїн», де просто на сцен бунт робочих. Отже пройшло! Значить є надія, що й «Пропаща сила» не пропаде, особливо коли зробити примітку, що отоді й тоді ся повість була вже раз дозволена... друге – чим власне ми ризикуємо, подати «Пропащу силу» зараз? Найгірше те, що пропаде марка за 60 копійок, але се така дрібна втрата...» [3].

Прикметно, що П. Мирний бачив у С. Єфремові авторитета. Письменник погоджується ще раз просити свого брата Івана Білика дозволити надрукувати «Хіба ревуть воли...» у другому томі. У листі він повідомляє свого видавця і критика про те, що написав до брата в Петербург, «чи не настав, бува, час, що можна ткнутися з «Волами» і «За водою» [7, с. 491]. «Очевидно, час настав, бо «Хіба ревуть воли...» таки вийшли друком у другому томі видавництва Сергія Єфремова «Вік», – констатує І. Григоренко [3].

Однак не тільки цензурні утиски стояли на заваді україномовному виданню творів в Російській імперії. Вартість української книги у порівнянні з російською (ця проблема актуальна і зараз) була вищою. Єфремов писав Мирному: «Треба книжку нашу видавати як найдешевше, щоб вона могла видержати конкуренцію з російськими виданнями. І так все всі нарікають, та й справедливо цілком, що книжка українська занадто дорога і що се одна з причин, які відбивають публіку від української книжки» [3]. Прикметно, що окремі листи Панаса Мирного до Сергія Єфремова мають виключно діловий зміст, письменник обговорює вартість видання творів, колір і розмір папіртки, кількість примірників авторських примірників (листи від 4 та 22 березня 1901 року, від 19 грудня 1905 року) [7].

І. Григоренко зауважує: «Спілкування Мирного та Єфремова відбувалося не тільки за допомогою листів. Очевидно, що вони зустрічалися, хоча, можливо, і нечасто, адже Панас Мирний нікуди не виїжджав з Полтави, а Сергій Єфремов мешкав у Києві. Проте у їхньому листуванні зафіксовано факт, який свідчить щонайменше про одну їхню зустріч. Йдеться про відкриття пам'ятника Котляревському в Полтаві» [3]. С.Кирилюк також зазначає, що Панас Мирний брав деяку участь у підготовці до відкриття пам'ятника зачинателя нової української літератури Івану Петровичу Котляревському [6, с. 43-44]. Панас Мирний спільно з іншими українськими письменниками навіть готував і підтримував протест на захист української мови, який був озвучений під час відкриття пам'ятника І. Котляревському [9, с. 13]. З боєм згадував про це й П. Мирний у листі до С. Єфремова: «У мене Котляревського свято й досі ще з думки не сходе; крає серце... Гірко робиться згоджуватись з Бісмарком, що не право, а груба сила та кулак має значення; а виходе, що так: як дужий – то тебе всякий і шанує... Ох, треба нам бути дужими – хоч духом дужими, щоб не пропасти» [7, с. 502].



Проведені спостереження дають нам право стверджувати, що письменник П. Мирний тісно співпрацював з критиком С. Єфремовим. Дослідник сприяв укладанню і виданню його спадщини, написав один із перших нарисів творчості прозаїка. Літературознавча оцінка С. Єфремова художніх принад епічних текстів П. Мирного, яка в часи радянської влади перебувала під забороною, сьогодні стала відома у філологічній науці. Висновки вченого мають бути гідно поціновані і враховані у фахових студіях, присвячених доробку П. Мирного.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вертій О. Народні джерела національної самобутності української літератури 70-90-х років XIX століття/ О. Вертій. – Суми, Собор, 2004. – 448 с.
2. Власенко В., Клименко І. Художня майстерність Панаса Мирного / В. Власенко, І. Клименко. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1974. – 175 с.
3. Григоренко І.В. Творчий діалог Панаса Мирного та Сергія Єфремова в епістолярному дискурсі/ І. В. Григоренко. – Режим доступу до публікації: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3593/1/hryhorenko.pdf>.
4. Грицай М. С. Панас Мирний: Нарис життя і творчості / М. С. Грицай. – К.: Дніпро, 1986. – 191 с.
5. Єфремов С. Панас Мирний: Крит.-біогр. Нарис/ Сергія Єфремов. – К.: Слово, 1928. – 351 с.
6. Кирилюк С. Панас Мирний: Нарис про життя і творчість/ Євген Кирилюк. – К.: Держлітвидав, 1939. – 150 с.
7. Мирний П. Твори в семи томах. – Т. 7./ Панас Мирний. – К.: Наукова думка, 1971. – 663 с.
8. Насенко М. «Автора "Повії" легко одрізнити в гурті навіть близьких і споріднених письменників.../ Михайло Насенко // Освіта України. - 1999. – 26 трав. – С. 14.
9. Рудницька Є. Листи Василя Горленка до Панаса Мирного, 1883 – 1905 / Укр. АН. Музей укр. діячів науки та мистецтва/ Євгенія Рудницька. – К.: З друк. Укр. АН., 1928. – IV с. – С. 3-106.
10. Рудницький М. Від Мирного до Хвильового/ Михайло Рудницький. – Львів: Накладом вид. спілки «Діло» у Львові, 1936. – 438 с.
11. Черкаський В.М. Панас Мирний. Біографія/ В. М. Черкаський. – К.: Наукова думка, 1973. – 391 с.

**Яна РАЧКОВАН**

#### **РОМАН АНДРІЯ КОКОТЮХИ «ЧЕРВОНІЙ» В ОЦІНЦІ КРИТИКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.*

*У статті окреслюється літературознавча оцінка пригодницького роману Андрія Кокотюхи «Червоний», досліджується авторська позиція щодо інтерпретації української історії першої половини XX століття у творі.*

У художній літературі відображаються ті зміни, які відбуваються в суспільстві. Своїми творами письменники реагують на нові життєві ситуації, інтереси та запити читачів. А оскільки за часів Радянського Союзу певні сторінки історії України були примусово замальовані в червоний колір, вдумливого реципієнта сьогодні цікавить, що ж відбувалося на теренах нашої батьківщини насправді. Цей інформаційний голод став певним стимулом для активного розвитку в останні десятиліття жанру української історичної прози.

Історична проза – це не просто художні твори, у яких відображається рівень уяви автора. Це – вираження в мистецькому слові подій минулого, яку внутрішньо переживає сам письменник. Це – минуле, яке, пройшовши крізь серце, душу і помисли митця, висловлюється в устами його героїв. Підвищений інтерес українського читача до свого минулого, кон'юнктура літературного ринку сприяють появі нових жанрових різновидів в сучасній історичній прозі. «Історична література на сьогодні – це не жанр, це утворення метажанрового рівня. Це своєрідна парасолька, що накриває різні жанри: є історико-документальні романи, є історико-пригодницькі, є любовно-історичні і так далі. Кожен письменник під цією парасолькою може займати будь-яке місце, яке йому до вподоби», – зауважує С. Філоненко [4].

Активно в жанрі історичного роману працює сучасний український письменник Андрій Кокотюха. У нашій культурі він відомий як автор більш, ніж півсотні книг, сценарист, один із засновників Творчої асоціації «500». Доробок митця розрахований на задоволення інтелектуальних потреб масового читача: його гостросюжетні детективи тримають читача у напрузі до останнього. Повстанське минуле України 20-х років XX століття осмислене в романах «Червоний», «Багряний рейд», «Чорний ліс», «Біла ніч». Особливе місце серед названих творів посідає роман «Червоний», який був екранізований.

Об'єктом уваги у пропонованій статті стане роман А. Кокотюхи «Червоний», його літературознавча оцінка.

Ми ставимо за мету прокоментувати позицію письменника щодо особливостей інтерпретації історичних фактів у творі, систематизувати висновки дослідників щодо художніх принад роману.

Загалом творчість А. Кокотюхи останнім часом активно привертає увагу літературознавців. До її аналізу вдавалися Я. Бригадир [1], М. Карасьов [5], М. Лаврусенко [10], С. Філоненко [4] та ін. Актуальність нашої розвідки полягає у систематизації думок фахівців з метою визначити творчі здобутки автора у змалюванні історичного минулого України та визначити місце твору в сучасній українській прозі про минуле батьківщини.

У 2012 році роман А. Кокотюхи «Червоний» було відзначено «Коронацією слова» як найкращий історико-патріотичний твір року. Прикметно, що автор написав його за два з половиною місяці. Причому, спочатку був написаний фінал роману, а потім – початок. Сам А. Кокотюха презентує роман «Червоний» як історичний. «Його [роман] можна трактувати як завгодно: історико-пригодницький, героїко-пригодницький, історична драма, героїчна драма. Але слово «історичний» тут ключове», – говорить автор в розмові з Є. Ковалевською [7].

Письменник не приховує, що у нього була велика спокуса дати волю творчій уяві та написати твір про події української історії XX століття так, як він вважає за потрібне. Але врешті-решт «здоровий глузд





переміг. Після тривалої боротьби із самим собою я зрозумів: без консультацій людей, що знаходяться в темі українського повстанського руху середини ХХ століття набагато глибше, ніж автор, який вирішив взяти для роману не дуже відомі сторінки історії, точно не обійтись» [9, с. 314].

Готуючи книгу, А. Кокотюха досліджував архівні матеріали та багато спілкувався з учасниками і свідками тих подій. У романі змальована не тільки доля командира повстанського загону Червоного, а цілого покоління українців, які обстоювали свободу своєї землі в армії УПА.

Автор зауважує, що національна боротьба, про яку йде мова у романі, неоднорідна і неоднозначна. Кожна з ворогуючих сторін мала свої методи, які іноді йшли у розріз із нормами людської моралі. Але у повстанців була одна мета – звільнити Україну від окупації (байдуже – німецької чи радянської) [7].

В. Кіпіані у передмові до книги «Червоний» дав короткий історичний коментар до змальованих А. Кокотюхою подій. Дослідник зауважив, що то був складний і безглуздий час, котрий ставив людей однієї нації по різні сторони барикад. Принада твору письменника, на думку рецензента, в тому, що «читачеві доведеться пережити три окремі історії, які врешті складуться в один окремий пазл. Спогади, записані зі слів авторів другого плану – мільйонера-східняка Михайла Середи, кегебіста Лева Доброхотова чи колишнього червоноармійця-чекіста Гурова, – дають можливість прожити життя Данила Червоного, бути разом з ним так довго, як цього вимагає авторський замисел» [6].

Не можна не погодитись із думкою Т. Фасолі про те, що образ повстанців на чолі з їхнім ватажком дещо ідеалізований: «Незважаючи на «кольорову» назву, роман цілком чорно-білий у зображенні воєнних буднів. Все хороше та героїчне на Волині роблять бандерівці, все погане – замасковані під УПА спецзагони НКВС... Хороші – праворуч, погані – ліворуч, а хто ще не визначився – стає на бік Сил Добра після бесіди з Данилом Червоним» [11].

Те, що герої роману поділені на «хороших» і «поганих», не заперечує і сам автор, аргументуючи це тим, що «формат пригодницької літератури, формат бойовика, передбачає поділ героїв на хороших і поганих, а також – чорно-біле, до певної міри, уявлення про світ. Ті, хто закидає героям пригодницьких романів брак рефлексій, наприклад, або філософських студій, до яких вони вдаються, не звикли до існування такої літератури саме в Україні. Хіба герої Клінта Іствуда думають, який вибір їм зробити? Скажімо, Брудний Гаррі з серії детективів, де він протистоїть різним маніякам та серійним убивцям. Герої Іствуда – на боці добра, маніяки – на боці зла, тобто маємо «чорно-біле» кіно» [7].

Проте не всі читачі вбачають в Червоному «українського Бонда». Так, І. Славінська зазначає: «Погляд з боку ворога – доволі новий, як на українську масову літературу. Я особисто дуже втішена, що за «кривоногими москалями» Василя Шкляра сюди прийшли неоднозначні герої поза чорно-білим спектром» [4].

А ось О. Ткаченко також уважає образ головного героя не дуже вдалим: «Авторський задум, на мою думку, полягав у висвітленні однієї персони через три історії. Це як у випадку із сучасними новинами, де коли хочеш знайти зернину правди мусиш переглядати декілька джерел інформації, роблячи власний висновок. Однак, не думаю, що Кокотюсі у романі це вдалося» [5].

Неоднозначне ставлення критиків і до швидкості написання роману. Так, О. Доній в захопленні від творчої продуктивності А. Кокотюхи: «Кока знай клепає романи як глечики. Швидко-швидко... І все якісніше, і якісніше. Повигравав інкогніто все що можна в «Коронації слова». І знай, працює далі. Реальний маскульт. Чтиво. Покетбук. Обзивайте як хочете. Тільки не так то багато в Україні літераторів, хто працює так швидко, і кого можна легко читати. Нації (і національній літературі) не вистачає масткульту. І Кока цей маскульт продукує» [3].

А ось А. Власюк переконаний, що кількість написаних книжок ще не робить письменника класиком: «Три місяці на «Червоного»? І це ж не лише час на написання, а й на опрацювання матеріалу, пов'язаного з українським націоналізмом часів Другої світової війни. Несерйозно. Тому й маємо звичайну ілюстрацію документу, а не повноцінний художній твір. Згоден, для пересічного читача, на якого зазвичай працює Кокотюха, таке чтиво згодиться, бо люди не знають елементарного з нашої недавньої історії. Але Кокотюха – як перехідний етап для інших письменників, які мають зобразити і Голодомор, і ОУН та УПА, і майдани з революціями у всій їхній трагічній неповторності» [2].

Як бачимо, оцінки роману – діаметрально протилежні. І головна причина, на нашу думку, – яскраво виражений поділ героїв на «своїх» і «чужих». Таке чорно-біле розфарбування було характерним для минулої епохи – епохи тоталітаризму. Тому цілком слушними вважаємо слова М. Карасьова: «Чорно-біле розфарбування художнього твору може викликати ностальгію, але це безнадійно вчорашній день. Чорно-білою повинна бути ідея. А герої, які творять чи боронять ідею, завжди мають бути людьми, зі своїми слабкими і сильними сторонами. До того ж, письменник, як спеціаліст у психології, повинен розуміти, що основою поведінки людини (а, значить, художнього персонажа!) є закладені від природи риси характеру. А ці риси спонукають людину в рівній мірі як до хорошого, так і до поганого» [5].

Цей же дослідник зауважує, що «повноцінного літературного героя із Данила Червоного все ж не вийшло. Непроробленість біографії та ідейна поверховість у поглядах зробили з нього чергову ляльку на ниточках, головне призначення якої – донести до читача думки автора. А давно слід би доносити читачеві сам образ героя. Щоправда, цього не зробиш за 28 днів, які автор, за його признанням, витратив для написання «Червоного». На таких швидкостях говорити про якість, звичайно, не приходиться» [5].

Художні здобутки аналізованого твору прокоментовано і в статті М. Лаврусенко «Роман Андрія Кокотюхи «Червоний» як приклад масової літератури». Дослідниця наголошує на анти- і постколоніальній спрямованості твору, пропонує свої висновки щодо читабельності твору: «Припускаємо, що документальна





правда, художньо осмислена в творі, викликає довіру читача, проте, на наш погляд, і художній вимисел, в якому правдиво окреслений дух епохи, також завойовує читацьку популярність. Обраний А. Кокотюхою Гоголівський художній тип історичного повіствування, вважаємо, ніяк не шкодить антиколоніальній спрямованості роману, оскільки риторика тексту суголосна атмосфері зображеного часу» [10, с. 29].

Висновки дослідників цілком слушні. Вони приводять нас до розуміння, що письменник в образі Данила Червоного зобразив сильного українського чоловіка, непохитного, здатного вступити в конфронтацію з владою задля відстоювання як особистої свободи, так і волі держави. Це – людина, яка точно знає, чого хоче. Його неможливо змінити, неможливо зламати, він не сумнівається в своїх рішеннях. За задумом автора, це мав бути український Рембо. Саме такого героя в українській літературі довгий час бракувало. Його поява пояснюється історичним часом, місією якого є виховати в українцеві національну людину, мотивовану на розвиток держави. У зв'язку із цим, безумовно, роман «Червоний» у вирашній ситуації, адже перед читачем постає отаман УПА Данило як чоловік з бездоганим військовим вишколом, мудрий організатор, послідовний борець за національну й особисту свободу. Приваблює в героєві і його відповідальність за кохану жінку, і здатність віддано любити.

Данило Червоний – та людина, яка змінює чужий світогляд. Троє людей, які є справжніми «продуктами» радянської влади, під впливом харизми повстанського ватажка, хай і полоненого, змінили своє світобачення, своє життя.

Отже, хоч до роману Андрія Кокотюхи «Червоний» рецензенти мають претензії, наголошують, що він не є чимось унікальним для української художньої літератури, твір заслуговує на прочитання як один із кращих творів масової літератури, написаний у пригодницькому жанрі. У нашій літературознавчій науці бракує сьогодні цілісного осмислення історичної прози письменника про повстанські події першої половини ХХ століття, що засвідчує актуальність нашої статті і перспективність подальших студій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бригадир Я. Сучасна українська масова література крізь призму творчої індивідуальності Андрія Кокотюхи / Ярослав Бригадир // Волинь філологічна: текст і контекст. – 2015. – Вип. 19. – С. 41–50.
2. Власюк А. Червоний рекордсмен сучукрліту / Анатолій Власюк. – Режим доступу до публікації: <https://uamodna.com/articles/chervoniy-rekordsmen-suchukrlitu/>
3. Доній О. Андрій Кокотюха. «Червоний» / Олександр Доній. – Режим доступу до публікації: <https://blogs.korrespondent.net/blog/celebrities/3230613-andrii-kokotyukha-chervoniy>
4. Історична література між вигадкою й достовірністю: концепт дискусії. – Режим доступу до публікації: <http://litakcent.com/2017/11/02/istorichna-literatura-mizh-vigadkooyu-y-dostovirnistyu-konspekt-diskusiyi/>
5. Карасьов М. Червоний і чорне : Рецензії. Про роман Андрія Кокотюхи «Червоний» / Михайло Карасьов. – Режим доступу до публікації: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2013/11/19/142451.html>
6. Кіпліані В. Війна після війни / Вахтанг Кіпліані // Кокотюха А. Червоний. – Харків : Клуб сімейного дозугу, 2013. – С. 5-7.
7. Ковалевська Є. Андрій Кокотюха: «Червоний» не просто роман – це громадянська позиція (інтерв'ю) / Євгенія Ковалевська. – Режим доступу до публікації: [https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/11/121129\\_book\\_2012\\_interview\\_kokotyukha\\_ek.shtml](https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/11/121129_book_2012_interview_kokotyukha_ek.shtml)
8. Кокотюха А. З головного героя я хотів зробити українського Рембо (інтерв'ю) / Андрій Кокотюха. – Режим доступу до публікації: <https://glavcom.ua/country/culture/avtor-romanu-chervoniy-andriy-kokotyukha-brz-golovnogo-geroya-ya-hotiv-zrobitibr-ukrajinskogo-rembo-434645>
9. Кокотюха А. Червоний : Роман / Андрій Кокотюха. – Харків : Клуб сімейного дозугу, 2013. – 317 с.
10. Лаврусенко М. Роман Андрія Кокотюхи «Червоний» як приклад масової літератури / Марія Лаврусенко // Перспективи розвитку філологічних наук. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 9–10 лютого 2018 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. – С. 27–31.
11. Фасоля Т. Роман Кокотюхи «Червоний»: пласкі герої і фактологічні ляпи / Тарас Фасоля. – Режим доступу до публікації: [http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/42306/Roman\\_Kokotyukhy\\_Chervonij\\_plaski\\_geroji\\_i\\_faktologichni](http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/42306/Roman_Kokotyukhy_Chervonij_plaski_geroji_i_faktologichni)

**Тетяна САВЧЕНКО**

#### **ТЕКСТОТВОРЧЕ НАВАНТАЖЕННЯ ТОПОНІМІВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Крижанівська О. І.*

Оніми, як особливий клас слів, в останнє півстоліття привертають увагу науковців. Окрім лінгвістів, їх вивчають історики, археологи, етнографи, географи. Зараз досить повно описано етимологію, словотвір, групи українських гідронімів, антропонімів, ойконімів. Але у вивченні функціонування власних назв в актах живого мовлення, у текстах і особливо в текстах художньої літератури фактично зроблено небагато. Правда, останніми роками розробка української літературної ономастики силами кількох ономастичних шкіл (передусім професорів Ю. Карпенка, Є. Отіна) помітно активізувалась. Проте більшість робіт в царині літературної ономастики стосується тільки прозових творів і майже завжди одного розряду власних назв – антропонімів, хоч зараз науковці виокремлюють 9 класів власних назв. Це пояснюють тим, що в класичній та й у новітній літературі панує проза, що художньо осмислене життя людини, яка завжди виокремлюється серед інших власним ім'ям, а отже, серед власних назв найвпливовішими і найуживанішими є антропоніми.

Поезія має свої істотні текстуальні, змістові й ономастичні особливості, і їх треба з'ясувати, оскільки власні назви є і завжди були істотним, функціонально важливим складником римованих текстів, як і творів інших літературних родів. Однією з примітних ознак є опертя поезії на ширше коло власних назв, яке не обмежується тільки антропонімією. Саме тому перед ономастикою поетичних текстів гостро постало питання методики, підходів дослідження власних назв у художньому дискурсі. Доведено, що віршований текст становить відчутний спротив вилученню з нього для дослідження самих тільки онімів, вимагаючи не



просто врахування контексту, а розгляду у межах художнього цілого [про це в роботах Є.Отіна, В.Калінкіна, О.Карпенко].

Поетія Ліни Костенко, видатного сучасного українського поета, в ономастичному плані практично не вивчалася, а вона того потребує, бо оніми авторки є одним з найгостріших видів її словесної зброї. Глибока продуманість у підборі, філігранна обробка при використанні власних назв насичує їх у творах Ліни Костенко значною поетичною інформацією та багатоманітними художніми функціями. Розкриття цієї інформації та функцій становить значний інтерес як для розбудови теорії літературної ономастики, так і для глибокого пізнання творчості Ліни Костенко.

Метою статті є аналіз ономастичного простору, його наповнення та функціонування в романі Ліни Костенко «Маруся Чурай», його видозміни залежно від змісту та стилістичних особливостей тих чи тих фрагментів тексту.

Для досягнення цієї мети нам потрібно було вирішити такі завдання:

- виявити власні назви всіх ономастичних розрядів, ужиті у творі Ліни Костенко;
- встановити співвідношення різних ономастичних розрядів у творах поетеси та динаміку цього співвідношення;
- з'ясувати енциклопедичне смислове навантаження власних назв, встановити ті їх семантичні варіації, що з'являються в даному вжиткові і зумовлені контекстом твору;
- визначити ту чи ту експресивність (у тім числі й нульову) і по можливості ступінь та характер експресивності власних назв у поетичному тексті Ліни Костенко;
- висвітлити стилістичне, функціональне навантаження ужитих поетесою онімів, розглядаючи кожен ужиток власної назви зокрема і зіставляючи ужитки того ж оніма в різних творах і ужитки різних онімів у одному творі;
- тим самим визначити, як і в якій мірі власні назви в романі Ліни Костенко працюють на побудову художнього цілого.

Матеріалом для пропонованої статті стали власні географічні назви тільки роману «Маруся Чурай» Ліни Костенко.

У романі автор дуже часто використовує власні географічні назви або топоніми (14,5% з-поміж усіх власних назв). Але навіть нейтральні власні географічні назви у романі набувають певного стилістичного забарвлення, тобто вони несуть на собі виразове навантаження. Наприклад, рідне місто головної героїні *Полтава*. Цей топонім є найчастіше уживаним.

Назва *Полтава* трапляється в стилістично нейтральному значенні, коли позначає об'єкт дії чи місце події:

Влітку 1658 року *Полтава* згоріла дощенту (с.66)

...Був на той час війтом у *Полтаві* (с.66).

Але спостережено й персоніфікацію, що робить місто одним із образів роману:

Такого ще не бачила *Полтава* (с.84)

Д'яка *Полтаві*, прислала такого гінця (с.138)

...*Полтава* карає співця (с.138.)

Стилістично навантаженим є онім *Полтава* завдяки використанню його зменшувально – пестливої форми та семантичного обігрування цих форм – *Полтавонько*, *Олтава*.

Значно рідше можна простежити назви *Київ*, *Біла Церква*, *Дубно*, *Берестечко* та *Україна*. Вони вжиті там, де автор характеризує певні події, а також з метою локалізації цих подій.

Так, наприклад, коли йдеться про козацькі заслуги Григорія Бобренка, згадуються міста, при яких він брав участь у битвах. Тут, насправді, маємо метонімічне перенесення назви міста на назву події (тобто битви):

Чотири годи бувши у походах,

Ні в чім нагани жодної не мав.

*Був на Пиляві, і на Жовтих Водах,*

І скрізь, де полк Полтавський воював (с. 71).

Під *Корсуном* і *Збаражем* був теж (с.112)

Що там, під *Дубно*, він ще був людиною (с.134)

Окрім характеристики Гриця, ці рядки відтворюють складну панораму тогочасного життя України, яка намагалася силами війська Богдана Хмельницького втримати свою державність. Про це ж і в таких фрагментах:

Під *Білу Церкву* стягнуто полки.

Палає *Київ*, знищено *Триліси* (с. 79)

Мій муж поліг в боях у *Приазов'ю* (с.81)

...Загине на *Дону* (с.85).

Отже, ойконіми тут виконують, крім називної, ще й важливу хронотопну функцію, оскільки власними географічними назвами автор називає часово закріплені події, які з погляду хронотопу полотна могли відбуватися не тільки в минулому, а й у майбутньому (останній приклад з попередніх).

А історичне (не таке вже й далеке до зображуваного часу) минуле нашого народу відбивається й знаковими концептами-власними назвами. Так, *Маруся*, говорячи про дитячі походи в Галерникову балку, пригадує цікаві розповіді старого Галерника, на яких виростили вони з Грицем:

Розказує про *Кафу*, полонянок,



Про те, в які походи він ходив (с.96).

Або, горюючи за загиблим батьком, відтворює ще одне гірке місце:

Чутки ходили, що Павлюк не виждав,

Що ті *Кумейки* – то кривавий сніг (с.98).

Разом з тим, ойконіми є й засобом відтворення локації приватно-побутового життя героїв роману. Хоч більшість подій протікають у Полтаві й саме ця назва є текстотворчим ядром, але згадуються й інші назви населених пунктів, їхніх частин, які пов'язані з тими чи тими моментами побутування. Наприклад, про рідне місто матері-Чураїхи:

Хіба ж не ви були в *Золотоноші*

Єдине золото, яке він там узяв? (с.103).

Годоніми звужують місце, де відбуваються події:

Вони жили далеко, за *Розкатом*.

Од нас іти проз *Задихальний Яр* (с.105).

У *Кривохатках* хатка та нова... (с.117).

Особлива функція власних географічних назв простежується в Розділі VI – «Проша». У ньому саме власні назви віддзеркалюють маршрут Марусі з Полтави до Києва: *Лубни, Семенівка, Архемівка, Григорівка, Панфили, Остапівка, Карпилівка, Тишки, Київ*. Причому, є фрагменти художнього полотна, які творяться виключно ойконімами, фундуючи своєрідний телеграфний текст:

І знову шлях. Тополі та могили.

*Архемівка. Григорівка. Панфили.*

*Остапівка. Карпилівка. Тишки.*

Так і йдемо. Крізь горе навпрошки (с.162)

І зворотна дорога теж окреслена ойконімами:

А вже й ті села, як одні могили.

Потроху вже й доходжу до *Лубен*.

*Григорівка. Семенівка. Панфили.*

Святий Григорій... і святий Семен (с.171).

Як бачимо, власні географічні назви в романі «Маруся Чурай» є своєрідними конструкторами простору художнього полотна, але разом з тим вони «постачають у текст набір акумульованої географічної, культурної, історичної та іншої інформації»[1;84]. Особливо це стосується ойконіма Полтава, який, зберігаючи загальну називну функцію, виконує й інші семантико-стилістичні ролі. Насамперед – підвищено-ліричну, поетичну. Окрім того, він стає концептом малої батьківщини.

Поодинокі трапляються назви річок: Дунай, Корсунь, Полузир'я, Дніпро, Дон. Вони виконують і чисто номінативну функцію, й окреслюють шлях героїні на прощу, називають місця найвідоміших козацьких битв. Виконують певну стилістичну функцію і власні назви архітектурних пам'яток (Курилівська брама, Київські Ворота).

Отже, як показав аналіз, в романі у віршах «Маруся Чурай» автор використовує різноманітні власні географічні назви, які є багатофункціональними. Їхня розмаїтість зумовлена історичним жанром твору, загальними принципами використання власних назв у різних контекстах та типах літературної мови та, що не менш важливо, особливостями індивідуального стилю Ліни Костенко, який відзначається оригінальністю та неповторністю. Вони у творі стають могутнім текстотворювальним чинником, зосереджуючи навколо себе чи не всі образи поезії, стають підкресленими мовними знаками неповторності – характерної прикмети творів поетеси. Вони виконують найрізноманітніші функції: номінативну, хронотопічну, характеризувальну та функції виразовості, образності, експресивну й текстотвірну [про це 2; с.68-74]. За своїм складом ономастикон творів Ліни Костенко примітний всеосяжністю, за стилістичним забарвленням – високою експресивністю, за способом використання – національним осмисленням. Уживання власних назв у поетичній мові роману надає їм неповторного метафоричного звучання, а інколи – символічного.

Л. Костенко створила широке полотно, яке віддзеркалює світобачення українців ХVI ст., їхню ментальність. Це було досягнуто талановитим добром власне-українських слів різних семантично-стилістичних груп, у тому числі – й власних назв, які, крім номінацій, створюють історичний, культурний фон текстових подій, наповнюють його різнохарактерним образним змістом і сприяють реалізації творчого задуму митця.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калинин В.М. От литературной ономастики к поэтонимологии/ В.М.Калинкин// Ономастикон науки. – 2006. – №1 – С.81-89.
2. Карпенко О.Ю. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження/ О.Ю.Карпенко// Записки з ономастики. – Одеса: Астропринт, 2000. – Вип.4. – С.68-74.



Інна САЖЕВСЬКА

## ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ СТРУКТУРИ І СЕМАНТИКИ НАЗВ ОСІБ У МОВІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П.

Г. Сковорода жив і працював в особливий період розвитку української літературної мови. У цей час відходила в минуле стара мова на книжній основі й починала формуватися нова, близька до живого мовлення. Складнощі цього етапу спричинили цілу низку своєрідних рис, представлених у мові письменника, на що неодноразово звертали увагу такі дослідники, як І. Білодід, І. Огієнко, Д. Чижевський, М. Жовтобрюх, П. Плющ, Ю. Шевельов, С. Єфремов, М. Сумцов, П. Житецький та ін. [2, 2]. Вони одноставно визнали, що в мові Г. Сковороди є різні за складом і походженням елементи, дискутували щодо мовної основи його творів. Одні вважали, що це – книжна українська мова XVIII ст., інші – слов'яноруська (слов'яноукраїнська), треті – російська літературна того часу, ще інші трактували її як своєрідну структуру, де зіткнулися українська й російська стихії. Характеризуючи мову філософа, дослідники звертали увагу передусім на характер його текстів, на генетичні параметри лексики і граматичних явищ, намагалися встановити співвідношення неоднакових за походженням одиниць без урахування того, що мовна свідомість суспільства часів Г. Сковороди істотно відрізнялася від мовної свідомості діячів XIX ст., коли почала формуватися нова українська літературна мова на народній основі [2, 2]. Зокрема, І. Огієнко відстоював думку про слов'яноруську основу мови Г. Сковороди, пояснюючи цю особливість мовно-культурною ситуацією тогочасної епохи: «Мова його для свого часу була звичайною літературною українською мовою, в якій на славеноросійським фоні такі багатенько й живих народних елементів; це та звичайна мова, що поволі ставала в нас мовою науковою, в тому числі й богословською, плеканою в Київській академії [3, 177]. На думку П. Плюща, мова Г. Сковороди становить суміш церковнослов'янських, українських, русизмів, а також псевдоукраїнізмів і псевдорусизмів. Визнаючи «мішаність» мови філософа, Д. Чижевський називає її «надзвичайно сміливим, але мало привабливим синтезом церковнослов'янської, російської й української лексики» і зауважує, що «українські елементи здебільшого не помічаються, оскільки вони часто відрізняються від російських лише наголосом, а не однаковою на той час орфографією» [6, 87]. Ю. Шевельов наголошував, що мова мислителя у своїй основі є слобожанським різновидом нормативної російської мови, яким послуговувалися люди певного освітнього рівня [7, 267]. Цю думку розвиває Л. Софронова, трактуючи мову Г. Сковороди як таку, де «церковнослов'янська і російська літературна XVIII ст. становлять головну пару», а її доповнює проста, розмовна російська, рідше – українська, що з'являється спорадично [5, 54]. Сучасна дослідниця мови видатного українського письменника й філософа Л. Гнатюк вважає, що мову Г. Сковороди необхідно вивчати крізь призму староукраїнської мовної свідомості, що простежується на лексико-семантичному, морфологічному, словотвірному, фонетичному, синтаксичному рівнях [2, 3].

Отже, різні думки лінгвістів про мову Г. Сковороди зумовлені складністю самого об'єкта вивчення, щодо якого й досі тривають дискусії. Уже багато особливостей мови цього письменника охарактеризовані, однак мало ще, на нашу думку, приділено уваги її дериваційним характеристикам, тому тему пропонованого дослідження вважаємо актуальною.

**Мета дослідження** – з'ясувати особливості словотвірної структури й семантики назв осіб у художніх творах Г. Сковороди порівняно із сучасною українською мовою. Сформульована мета передбачає виконання таких **конкретних завдань**: 1) дібрати матеріал для дослідження; 2) здійснити словотвірний аналіз похідних назв осіб і встановити рівень продуктивності способів та засобів їхнього творення; 3) здійснити семантичний аналіз зібраного матеріалу і з'ясувати рівень поширеності груп за значенням.

**Матеріалом** дослідження стали назви осіб, дібрані із художніх творів Г. Сковороди за виданням: Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків – Едмонтон – Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с. [4]. Далі в тексті статті цифри в круглих дужках біля ілюстрацій вказують на сторінки цього видання.

За особливостями словотвірної структури всі проаналізовані нами слова поділяються на дві кількісно не однакові групи: непохідні назви осіб і похідні. Меншу групу утворюють непохідні слова. Більшість серед них – це назви осіб за родинними зв'язками або відношеннями між людьми: «*Любезная сестра! Иль как тебе назвать?*» (126), «*Доброты всякой ты и стройности ты мать*» (126), «*о матери моя родина*» (62), «*Сей час исполняется! се Сын посылается!*» (54), В сем маленьком, но высоком градусі пирует Лот со *дщерьми* (70), «*Испусти змій за женой из уст своих воду яко рѣку, да ю в рѣцѣх потопит*» (56), «*Поколь в мужа совершена Взросши, возможем блаженна. Самаго Бога вкусить*» (56), «*Прийди, брате мой, подворимся на селѣ*» (63), «*Убій ту душ. брат! так упрядниши весь ад*» (82), «*Брось, любезный друг, бездѣлье*» (74), «*Сих шумит дом от гостей, как кабак*» (60), «*Отець из облак вѣшаше*» (56). Представлені також назви осіб за соціальним станом, заняттям, професією чи національністю: «*Ты не глядиши, где мужик, а где леи ав*» (60), «*Князь сего міра, что всѣми владѣет*» (66), «*День проходит. Дѣва родит*», (54) «*Всѣ Короли з рабов*» (163) «*Славны, напрімѣр, герои, но побиты на полях*» (77), «*Чтоб не скрытись с фараоном в морѣ*» (68), «*У нас, бабка, – сказал майстер*» (174), «*Кричат по Залѣ Музы Сладогласны. Все сам подносит Ганімед? Прекрасній*» (120); «*У Греков звалась я Софія в древной вѣк*»; «*Щаслив буду человек*» (69).





Розглянуті похідні назви осіб утворені за допомогою суфіксального, префіксального та складно-суфіксального способів. Переважна більшість проаналізованих назв є суфіксальними дериватами. За частиномовною належністю твірного слова та особливостями словотвірної семантики вони поділяються на відіменникові, віддієслівні і відприкметникові. Більшу групу становлять віддієслівні утворення. Вони виникли за допомогою таких суфіксів: *-ець, нульового, -ух, -ир, -ар, -тель, -ент, -еник, -атай, -ик, -ниц(а)*. Серед них в основному назви осіб за професією, постійним заняттям або характерною ознакою: «*Ты, святой Боже и вѣков творецъ*» (59), «*Федька купецъ при Аршинѣ все лжетъ*» (60), «*о страдалцев радость!*» (58), «*обѣщан пророками, отчима нароками*» (54), «*Нищетам нѣсть пріятель, давно мы с нею сваты*» (62), «*пастух овцы, вигоняетъ*» (98), «*І стремглав тащит лѣсы, столпѣт не зная слыша шум сверх скал пастиръ*» (141), «*Лѣкар в подряд ставит мертвых людей*» (95), «*А будеш, если будеш мнѣ учитель*» (123), «*С диспут студенту трещит голова*» (95), «*Любезные Ученики, не Бойтесь*» (210), «*Рости жъ Благодатію, новьй нашъ ходатаю*» (55). До віддієслівних дериватів також належить один похідний, співвідносний із дієприкметником (*свѣщеник*), та назва особи жіночої статі (*блудница*): «*А теперь ти надобенъ Свѣщенику*» (163), «*блудница мѣр, сей темный свѣтъ*» (158).

Достатньо поширену групу утворюють також відіменникові назви осіб. За особливостями семантики вони поділяються на похідні з мутаційними та модифікаційними словотвірними значеннями [1, 53]. Деривати з мутаційними значеннями виникли за допомогою суфіксів *-анин (-янин), -ец, -ик, -ист(а), -ант, нульового*. Це назви осіб за походженням, віруваннями, професією чи характерним заняттям: «*чистое и так римляни говорили и независтное Серце. Милосердное Вѣрующее в Бога*» (175), «*А христіанин добр Христом мнѣ имя дал; И как же мнѣ скажи, межъ хинцами не жить?*» (126), «*Ей сто имен. Она Однак у Россіанъ есть безтолковица*» (126), «*И как же мнѣ скажи, межъ хинцами не жить?*» (126), «*В небѣ ты пиво пьешь? Книжники взвѣстите?*» (71), «*Чтобъ я тебе не разумѣл? вскричалъ Фізік*» (160), «*да и у нынѣшнихъ Музыкантовъ Мъра*» (168), «*За что ты мене браниши Господинъ Господинъ Філософ*» (160).

Серед назв осіб із модифікаційними словотвірними значеннями переважають похідні зі зменшено-пестливими суфіксами *-ушк(а), -ок, -иц(а)*: «*Батюшка! Как Он садился, я такой быстроты никогда не видывал*» (123), «*А для чего так, Тетушка?*» (162), «*Матушка! Если вас учил Славный Патер то меня научил ваш ОТЕЦЪ*» (164), «*Старичокъ нѣкій Феларетъ в пустиннѣ проживавъ*» (123), «*как ты, сестрица, в льсахъ живешь?*» (159). До цієї групи можна віднести, очевидно, і назви із суфіксами *-ец* та *-ик*: «*Доля судила тобі, обдарованийъ хлопче Василію*» (144), «*Ты не глядиши, где мужик, а где царъ*» (60). Особливість їх у тому, що вони не виражають зменшено-пестливих значень. У цій групі зафіксовано також кілька назв осіб жіночої статі, співвідносних із назвами чоловіків: «*Чемъ я виноват, Госпожа*» (164) «*Не досадно ли вамъ Сударня?*» (161).

Усього кількома похідними в розглянутому матеріалі представлена група відприкметникових іменників. Це назви осіб за характерними ознаками, утворені за допомогою суфіксів *-ец, -ак і -ух(а)*: «*Скажи ж, кто твой отецъ? не гнѣвайсь на глупца*» (126), «*Дурак!*» (126), «*Пошла перед нимъ старуха драгая, А ми за нею вслѣд и Мудрость глупаю*» (118).

Інші способи словотворення в розглянутому нами матеріалі представлені лише окремими похідними. Префіксальним способом утворені назви осіб за спорідненістю *прабаба і правнук*: «*погибла премудрая твоя Прабаба*» (161), «*Сіи Правнуки, имѣя тот же Вкусъ совершенно доказуютъ, что они суть Плод от сей Яблони*» (174). За допомогою складно-суфіксального способу виникло слово *злодѣй*: «*Там виситъ врач мой межъ двою злодѣю*» (54).

Отже, проведений аналіз дає підстави для висновків про те, що назви осіб є достатньо поширеною групою слів у художніх творах Г. Сковороди. Більшість засобів творення цих слів є продуктивними і в сучасній українській літературній мові.

Перспективи подальшого дослідження розглянутого матеріалу вбачаємо в розширенні кола його джерел, а також у залученні до розгляду назв з іншою семантикою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вакарюк Л. О., Панцьо С. Є. Український словотвір у термінах. Словник-довідник. – Тернопіль : Джура, 2007. – 260 с.
2. Гнатюк Л. Мова Григорія Сковороди: хаос чи система? [Електронний ресурс] / Лілія Гнатюк. – Режим доступу: <http://kulturamovuy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine64-1.pdf>
3. Огієнко І. Історія української літературної мови. – Вінніпег, 1949. – 440 с.
4. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків – Едмонтон – Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
5. Софронова Л. А. Три мира Г. Сковороди. – Москва : Индрик, 2002. – 464 с.
6. Чижевський Д. Григорій Савич Сковорода (1722–1794 рр.) І українська версія // Архів наукових досліджень з Нюеренської справи та літератури. – Гейдельберг, 1973 р. – С. 542–555.
7. Шевельов Ю. Прологомена до вивчення мови та стилю Григорія Сковороди // Шерех Ю. Поза книжками і з книжок. – К. : Час, 1991 – С. 436.



Тетяна СИРОТІНА

**ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВСТАВНИХ І ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ  
У ТВОРАХ ВАСИЛЯ БОНДАРЯ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

Вивчення мови художніх творів передбачає визначення засобів, які виконують функцію реалізації суб'єктивної модальності, та засобів передавання комунікативно-прагматичних намірів автора й здійснення його впливу на читача. Серед таких засобів особливий стилістичний статус мають вставні та вставлені конструкції.

Процеси ускладнення та характеристика різних поширювачів були в українській лінгвістиці об'єктами дослідження М. В. Будько, Н. М. Бурдаківської, І. Р. Вихованця, Г. І. Гамової, Л. І. Добридень, А. І. Йови, Л. О. Кадомцевої, Р. А. Куцовой, Л. М. Руденко, М. І. Степаненка, Є. С. Харитонової та ін. При вивченні цих синтаксичних одиниць сучасні лінгвісти відзначають, що вставні та вставлені конструкції досить різноманітні за функцією та структурою, проте об'єднані загальною функцією: внесення суб'єктивної модальності, яка передається особливою суб'єктивно-модальною формою (чи конструкцією), тобто передає ставлення мовця до повідомлюваного, а також привнесення в загальний план змісту речення додаткової інформації, принагідного авторського зауваження.

**Актуальність** статті зумовлена потребою всебічного аналізу структурного потенціалу та стилістичного навантаження вставних та вставлених конструкцій в українському художньому тексті. У науковий обіг вводимо недостатньо актуалізовані прозові твори нашого письменника-земляка Василя Васильовича Бондаря, мова яких досліджена лише фрагментарно.

**Мета статті** – визначити структурні та стилістичні функції вставних та вставлених конструкцій у мові художньої прози В. Бондаря. 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) з'ясувати роль вставних та вставлених конструкцій у структурі прозового художнього тексту. Фактичний матеріал дібрано з роману В. Бондаря «Камінь від хандри».

Речення можуть ускладнюватися вставними і вставленими словами, словосполученнями і реченнями, які граматично не пов'язані з членами речення, хоч надають усьому реченню чи окремим його членам різних смислових відтінків, виражають додаткові повідомлення. Відсутність граматичного зв'язку з членами речення чи з реченням у цілому зумовлює віднесення вставних і вставлених конструкцій до «слів, що стоять поза граматичним зв'язком» [5, с. 7].

Вставні конструкції пов'язуються переважно із загальним змістом усього речення, надаючи йому певного відтінку, тому виключення вставних конструкцій нерідко впливає на зміст речення, хоч принципово синтаксичної структури й не порушує.

Вставні слова і сполучення слів у творах В. Бондаря за значенням можна розділити на шість основних груп.

Перша група – це ті, що виражають невпевненість. За кількістю ця група найбільша – 93 одиниці. Серед них: може, мабуть, здавалося, либонь: *Може, сидіти б собі спокійно у цьому затишному кабінеті, розробляти методички справно, одні методички, а не шарпатись по тих мітингах, зборах, виборах, сесіях?* [1, с. 13]; *Ти ж і не подумала, мабуть, чого це я так довго після жнив зі стріхою твоєю возився* [1, с. 340].

Друга група вставних слів та сполучень менша за кількістю – 76 одиниць. Вставні слова, що входять до складу цієї групи: правда, звичайно, видно, напевно, певне виражають упевненість. Наприклад: *Справді, письменник сьогодні в останні свої літа був розчарований життям, негараздами в державі, дуже болісно сприймав кризу в найвищих ешелонах української влади* [1, с. 367]; *Старенькі, видно, тут живуть – на цьому боці* [1, с. 104].

Третя група за кількістю (20 одиниць) – це ті вставні слова та сполучення слів, які мають значення «джерело думки». Серед них кажуть, скажи, мовляв: *Нема ніяких документів на цей велосипед, якби, мовляв, ви й одразу були просили, бо вони давно його продають, децо там міняли, перефарбували* [1, с. 58]; *Джерело в яру, кажуть, колись було, а тепер тільки в дощ вода біжить ярком, а в зливу несеться так, що ні пройти, ні проїхати* [1, с. 248].

Четверта група – вставні слова, що передають звернення до співбесідника і вживаються з метою привернення уваги до читача: бува, було, думаєш, чуєш: *А це подумала, що треба було розпитати, чи не чеченець він, бува, цей хлопчина* [1, с. 9]; *Приїхав, бач, сюди в гості та вже тут права свої диктує* [1, с. 9].

П'ята група – вставні слова, що вказують на зв'язок думок, послідовність викладу (власне, врешті, поперше, до речі, отже, взагалі): *Власне, не це нас цікавить* [1, с. 108]; *По-перше, за такі гроші нормальної ракетки не приобаси* [1, с. 279].

Шоста група (найменша за кількістю) – вставні слова, що виражають здивування та жаль: *На диво, перша ж автомашинка при піднятій руці зупинилась* [1, с. 297]; *На жаль, наша «Зірка» потерпіла фіаско* [1, с. 100].

Твори письменника настільки насичені вставними конструкціями, що їх трапляється по кілька на одне речення: *От плюне на все і поїде тролейбусом за місто, у сосни, у балочки, де уже, мабуть, зацвітає сизим*



димом, тернівник на косогорі; роззується – уже, **певно**, можна ходити босоніж, походить боса по зеленій молодій траві, сили набереться од землі – земля найнадійніша... [1, с. 13]; **Певно**, й вона хліба не їла, а **може**, задує своїх дівчат [1, с. 33].

Для підсилення впливу на читача вставні конструкції можуть повторюватися: **Може**, в гості, а **може**, й живе тут... [1, с. 10].

Таким чином, в аналізованих творах вжито майже всі групи вставних конструкцій, що виділено в сучасній українській літературній мові. Кількість вставних слів, ужитих на означення певних відтінків, різна. Найбільше тих, що виражають упевненість та невпевненість. Вживання вставних конструкцій є засобом відображення особливостей світосприймання автора.

Крім вставних конструкцій, які переважно виражають суб'єктивне ставлення мовця до висловленої думки, є ще вставлені конструкції. Вони містять додаткові повідомлення, зауваження, бувають поясненням до якогось із членів речення чи до речення в цілому.

Вставленими бувають окремі слова, словосполучення, прості і складні речення. Вони приєднуються до основного речення як безсполучниковим, так і сполучниковим зв'язком, а на письмі найчастіше виділяються дужками, рідше – комами або тире. Вставлені конструкції, які містять побіжні зауваження чи додаткові повідомлення, безпосереднього змістового зв'язку з основним реченням не мають [5, с. 144].

У досліджених творах вставлених конструкцій, виділених комами чи тире, зафіксовано не було. Найбільш уживаним є такий спосіб виділення як дужки, наприклад: *Їх несподівано на площі Кірова зупинив елегантно, по-літньому одягнений (біла сорочка з твердим напрасованим коміром, чорна краватка-метелик, чорні штани) приємної зовнішності хлопчина* [1, с. 8]; *І коли перші газетні матеріали новобранця запропонували на дошку крапцх (тоді й у газетах практикували соцзмагання), Богдан привселюдно нагадав амбітним редакційним наставникам, що це його надбання* [1, с. 36]; *І не тільки тому, що живе сам (жінка померла давно, ще до незалежності, діти пороз'їжджалися десь по світах), що має багато часу, а – що хоче це робити* [1, с. 71].

Цей спосіб виділення яскраво підтверджує інформаційну додатковість вставлених конструкцій, факультативність вставлення.

Вставлені конструкції, виділені дужками, у прозі Василя Бондаря розміщено як у середині речення, так і в кінці: *У відділі пропаганди обласної молодіжної газети за часів брежнєвських я пропрацював п'ять перших після університетських місяців, які нині здаються мені п'ятьма роками (все перше – величне, значиме, вразливе), однак не написав жодного матеріалу з контрпропаганди, за які нині не було б соромно чи й гидко* [1, с. 97]; *Баба Шнурничка у спідниці навиворіт, аби не забруднити її лицьовий бік – перед селом перевдяглася (мама розповідала)* [1, с. 364].

Вставлені конструкції, що складаються зі слова або словосполучення, є рідковживаними: *Повз Дніпро, повз церквичку, яка на частку секунди лизне його блакитною банею, і повз целофановий кульок, що надуває цюки на верхку геть чорної (з зими) груші...* [1, с. 136]; *Саме стільки років (чи десятиліть) тому її вперше спустили зі скальпелів на воду* [1, с. 209]. Вставлені одиниці зазначеного типу «виражають такі додаткові повідомлення чи побіжні асоціативні зауваження, які доповнюють, уточнюють, розвивають зміст висловлення, вказуючи на якісь деталі чи нові факти, що не були передбачені в перший момент формування думки» [5, с. 175].

Речення – найбільш вживана вставлена конструкція. Серед них виділяємо: 1) односкладні речення: *Так почався новий навчальний рік у просторому класі (парт стояло удвічі менше, ніж торік) з просторими і ясними вікнами* [1, с. 33]; 2) двоскладні речення: *Ось вона одну тисячу зелених зранку розміняла: купила мобілки, собі та йому, хотіла ще й старшій взяти (в їхній школі національно-елітній уже першокласники з мобілками ходять), то хай почекає до осені* [1, с. 218]; 3) прості ускладнені речення: *А пізно ввечері в закламненій і завішеній фіранками хаті, коли вогонь у печі троцив акацієвий хмиз і кидав полохливі відблиски на голі стіни, коли лоскітно, аж запаморочливо булькав піоняний кулешик у горнятті (мати, вертаючись від молотарки перестиглим просяним ланом, потай нашморгала пригорщу піона у пазуху), Михайлик марив* [1, с. 33]; 4) складні речення, складносурядні: *Кинулись дівчата (старша з-за столу, а менша гралась ляльками на підлозі) матері на шию* [1, с. 218]; 5) складнопідрядні: *Як почалась perestrojka (саме так, латинкою, закарбувалося це слово у пам'яті – з зарубіжних газет, які крупно показували в телепрограмі «Время»), її вже взяли сюди, в Інституті вдосконалення вчителів, інспектором на початку* [1, с. 10].

Іноді до складу вставлених конструкцій входять порівняння або підрядне порівняльне речення, наприклад: *У Ризі весь день блудили її вузькими вуличками, в одній з яких нас передібав симпатичний у чорному смокінгу європеєць (наче вийшов із романів Діккенса чи Мопассана) і став наполегливо переконувати, що треба його виручати...* [1, с. 184].

Виявлено вставлені конструкції із прямою мовою: *По дорозі вони стрибають із заставок по два-три рази («Давай ще раз, га? Ти з тої, а я з цієї – і щоб разом, давай?»), пробують пірнути з розплющеними очима до самого дна, щоб зачерпнути муляки (чорта з два!), а тоді – галопом під коперацію, бо Мамакоя спитає* [1, с. 259]; *Олесь Устимович мало не гепнувся на брукувці, наступивши на щось скляне й кругле під ногами, але хлопці втримали («Батя, не упади, ты нам еще будешь нужен!»), і подався геть від цього безголів'я* [1, с. 153].





Також зафіксовано вставлені конструкції виражені питальними та окличними реченнями: *Втовмися жити (може, в мене не глибоко депресія, а хвороба відріза до життя?)* [1, с. 367]; *Просто – так самоутверджувався підліток, тинейджер (от уже ж слово викопали!) серед собі подібних* [1, с. 284].

Вставлені конструкції за структурою бувають різними, але всі вони є частиною висловлення і впливають на інтонаційний малюнок речення.

Вставлені конструкції настільки характерні для синтаксису прозових творів автора, що в деяких творах є по декілька вставлених речень, а то й цілі тексти: *(Гай-гай...Од неї я ще отримую кілька листів у Середземне море, а потім і останнього, під кінець осені, в якому вона вибачатиметься, що так сталося: вона не винна, але змушена виходити заміж, всього в листі не поясниш, коліть побачимось, то визнаєш детально, прощай, цілую... Закінчувався най перший піврічний далекий похід, ми були в Латанії, Сирії... Коли крейсер поставили у док у Севастополі, я вже носив у серці печаль невдалого тетійського кохання. Але пішов на пошту і відправив бандероллю сирійський згорток на вулицю Набережну. Він же їй був призначений! А пізніше лиш уявляв собі її в тому парчевому платті. Вона й так до сказу була вродлива, а в такому сонячно-блакитному одінні... Але ж – не мені, не мені...)* [1, с. 193].

Такого типу тексти належать до надскладних утворень, особливістю яких є поліінформативність, у межах якої вставлена конструкція постає і структурно, і семантично ємнішою, аніж основне речення. Об'єктивний смисл цього речення пов'язаний з потоком свідомо спрямованих авторських міркувань, що передаються через призму ліричного героя.

Досить часто в реченнях вставні конструкції вживаються поруч із вставленими або входять до складу вставлених, наприклад: *Якраз розподіляли випускників на роботу по регіонах Союзу («здебільшого», звичайно, по Україні, хоча траплялись зухи, що подались до білих ведмедів чи уссурійських тигрів – ниньки, опинившись за кордоном, певно, скімлять ностальгійно, за рідною стороною або, навпаки, клянуть нашу незалежність, хтозна) і я погоджувався вже на будь-який райцентр рідного Поділля (в обласні засоби масової агітації та пропаганди було не протопнитись щирому українцю – із зрозумілих причин; я не антимісімт, але...), коли це університетський товариш познайомив мене із заочником, відповідальним секретарем обласної молодіжки* [1, с. 36]; *Втовмися жити (може, в мене не глибоко депресія, а хвороба відріза до життя?)* [1, с. 367].

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 важливим структурним компонентом художнього тексту Василя Бондаря. Вони слугують синтаксично-стилістичним засобом висловлення додаткових зауважень і оцінок, введення нових інформативних одиниць у речення і текст з метою досягнення об'єктивності розповіді, увиразнення характеристик персонажів, взаємопроникнення мови автора й мови персонажів, залучення читача до творчого процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. Камінь від хандри/ Василь Бондар. – К. : Ярославів Вал, 2013. – 384 с.
2. Звягіна Г. Особливості функціонування вставних і вставлених конструкцій у повістях Григора Тютюнника «Облога» і «Климко» [Електронний ресурс]// Ганна Звягіна// Мовознавство – Режим доступу до ресурсу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/viewFile/2338/2326>.
3. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник/ С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ. – К. : Літера, 2011. – 560 с.
4. Мацько Л. І. Стилістика української мови/ Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Переломова О. С. Ідіостиль Валерія Шевчука : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.01/ О. С. Переломова. – К., 2002. – 19 с.
6. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови/ О. Д. Пономарів. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. – 248 с.

#### Анастасія СІКУНДА

#### РЕЛЕВАНТНІ ЧИННИКИ ДЛЯ ІМЕННИКІВ ДРУГОЇ ВІДМІНИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ М'ЯКОЇ ГРУПИ НА -ЕЦЬ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню іменникової словозміни сучасної української мови таких учених, як Л. А. Булаховський, М. А. Жовтобрюх, С. П. Самійленко, С. П. Бевзенко, І. К. Кучеренко, Ю. О. Карпенко, І. Г. Матвіяс, І. Р. Вихованець, М. Я. Плющ, К. Г. Городенська, А. П. Загнітко, О. В. Болух, О. О. Тараненко, С. Л. Ковтюх та інших, не до кінця розв'язаною залишається проблема виокремлення релевантних чинників, необхідних для з'ясування особливостей відмінювання іменників другої відміни чоловічого роду м'якої групи з кінцевим суфіксом -ець.

Мета статті – установити й схарактеризувати низку релевантних критеріїв, що впливають на відмінювання іменників з указаним суфіксом. Для цього необхідно розв'язати такі завдання: 1) визначити чинники, характерні для формотворення змінних частин мови; 2) дослідити зібраний фактичний матеріал





для виділення актуальних чинників, що визначають елементарні парадигматичні класи іменників другої відміни чоловічого роду на -ець.

У низці праць С. Л. Ковтюх найбільш повно окреслено й схарактеризовано комплекс релевантних факторів, які визначають систему словозмінних парадигм. До них належать такі:

- частиномовна належність «(віднесеність до певного лексико-граматичного класу);
- граматичні значення морфологічних категорій, характерних для певних частин мови;
- наявність чи відсутність паралельних форм;
- спільність флективних рядів (словозмінних афіксів);
- однотипність орфографії (буквене позначення флексій);
- участь префіксальних чи суфіксальних морфем у творенні нових форм слова;
- вживання окремих службових слів для утворення аналітичних форм;
- наявність суплетивних словоформ;
- утворення дефектних, або неповних, парадигм;
- тотожність усіх словозмінних форм, тобто виникнення нульових парадигм;
- вплив словотворчого суфікса чи фіналі основи;
- однотипність акцентних парадигм;
- тотожність морфонологічних змін (чергування голосних і приголосних фонем);
- вплив прийменника на вибір відмінкового закінчення» [3, с. 13–14].

Також звернено увагу й на інші чинники, зокрема: лексичне значення слова; синтагматичний критерій (вплив сусідніх лексичних елементів чи контексту на вибір флексії); перебудова в середині парадигми під впливом екстралінгвальних чинників; існування у формах зв'язаного, або синтагматичного, значення; відхилення від типових прогнозованих закінчень під впливом різних аспектів та інші [4, с. 28].

У статті «Основні критерії визначення морфологічних парадигм сучасної української літературної мови» (2004) виокремлено 14 диференційних чинників, важливих не тільки для іменників, а й для інших частин мови. У монографії «Словозмінна парадигматика українських прізвищ» (2012) перераховано 20 таких критеріїв [5, с. 28].

Крім того, в останніх працях С. Л. Ковтюх, присвячених актуальним проблемам відмінювання іменників на засадах морфологічної парадигматики, виокремлено 33 чинники, також звернено увагу на додаткові особливості відмінкових парадигм. Дослідниця зазначає, що «зв'язані множинні форми номінатива, акузатива, вокатива іменників з погляду морфологічної парадигматики мають бути обов'язковими графемами словозмінних взірців елементарних парадигматичних класів – як онімів, так і апелятивів. Провідним є синтагматичний чинник, адже до цього конгломерату належать лексеми переважно I та II відмін, 2 іменники III відміни (*мати, розкіш*), 4 іменники IV відміни (*ім'я, плем'я, вім'я, тім'я*), що мають різне наголошування підпарадигм однини та множини й поєднані з числівниками *два (дві), обидва (обидві), три, чотири* та складеними нумеральними утвореннями з кінцевими компонентами *два (дві), три, чотири*. Наголос у таких специфічних словоформах еквівалентний наголосу форм родового відмінка однини (важливий також акцентуаційний чинник)» [5, с. 156].

Картотека зібраного фактичного матеріалу нараховує 936 апелятивів із суфіксом -ець. Усі досліджувані лексеми марковані чоловічим родом, належать до другої відміни м'якої групи. Тобто для всіх іменників однаковими є такі критерії: 1) частиномовна належність; 2) віднесеність до категорії чоловічого роду; 3) вплив прийменника на вибір закінчення; 4) належність до другої відміни м'якої групи; 5) вплив словотворчого суфікса.

Виокремлення елементарних парадигматичних класів досліджуваних іменників зумовлює низка таких чинників: 1) лексичне значення слова; 2) належність до категорії істот / неістот; 3) можливість утворення неповних парадигм (тільки форми однини); 4) наявність чи відсутність варіантних форм; 5) однаковий набір відмінкових закінчень; 6) однотипність акцентуаційних парадигм; 7) тотожність морфонологічних змін (чергування голосних і приголосних фонем); 8) наявність зв'язаних форм називного, знахідного, кличного відмінків множини.

Одним з найважливіших є вплив граматичного значення морфологічних категорій, адже, на думку Р. З. Мурясова, у «морфології поняття парадигми розглядається первісно у зв'язку з поняттям граматичної категорії, оскільки будь-яка словозмінна парадигма співвідноситься з граматичною категорією, яку можна охарактеризувати як граматичне значення, реалізоване в протиставлених членах» [8, с. 110], тобто словозмінні парадигми певного лексико-граматичного класу безпосередньо залежать від цих категорій.

У традиційній граматиці розрізняють лексико-граматичні та граматичні категорії іменників, до перших відносять іменникові категорії істот / неістот, власних і загальних назв, речовинності, збірності, а до граматичних – категорії відмінка, роду і числа.

Грамматична категорія роду – одна з головних, адже саме вона визначає відміну, до якої належить іменник. Ця взаємозалежність була властива ще давньоукраїнській мові. Мовознавець І. Г. Матвіяс стверджував, що «сучасні типи відмінювання в українській мові групуються в основному за родами і загалом є наслідком історичного перерозподілу основ, уніфікації закінчень та об'єднання різних типів відмінювання шляхом аналогії форм іменників ... того ж роду» [6, с. 26].

Категорія роду тісно пов'язана з категоріями числа та відмінка. Останню вважають домінантною серед морфологічних категорій іменника.

Протоукраїнські говори успадкували від праслов'янської мови іменну систему відмінків із семи грамам – називного, родового, давального, знахідного, орудного, місцевого, кличного. Називний і кличний відмінки



– незалежні, прями; інші – непрямі. Типи відмін визначають за допомогою системи відмінкових флексій з урахуванням родового протиставлення іменників.

Для словозмінних парадигм іменників чоловічого роду другої відміни характерні такі закінчення. Форми однини: називний відмінок – *Ø*, родовий відмінок – **-а** (орфографічно **-я**), давальний відмінок **-еві** / **-у** (орфографічно **-ю**) (для назв істот), **-у** (орфографічно **-ю**) / **-еві** (для неістот), знахідний відмінок – **-а** (орфографічно **-я**) (для назв істот), або **-Ø** (для назв неістот), орудний відмінок – **-ем**, місцевий відмінок – **-і** / **-у** (орфографічно **-ю**) (для назв істот), **-і** / **-еві** / **-у** (орфографічно **-ю**) (для назв неістот), кличний відмінок – **-у** (орфографічно **-ю**) або **-е**. Форми множини називний відмінок – **-і**, родовий відмінок – **-ів**, давальний відмінок – **-ам** (орфографічно **-ям**), знахідний відмінок – **-ів** (для назв істот), **-і** (для назв неістот), орудний відмінок – **-ами** (орфографічно **-ями**), місцевий відмінок – **-ах** (орфографічно **-ях**) кличний відмінок – **-і** [Див., зокрема: 6, с. 81–144].

Особливої уваги заслуговують форми кличного відмінка однини. Оскільки у формі вокатива досліджувані іменники можуть мати або закінчення **-у** (орфографічно **-ю**) або **-е**. Для більшості досліджуваних іменників чоловічого роду із суфіксом **-ець** характерна перша флексія. Значно менше іменників, що у формі кличного відмінка вживаються із закінченням **-е**: *горобче, хлопче, молотче* тощо. Засвідчено приклади слів, у яких традиційно у вокативі вживають **-ю** (*охоронцю, знавцю*), проте в деяких релігійних текстах використовують форми кличного відмінка на **-е**: *А молившись, казали: Ти, Господи, знавче всіх сердець...* (Дії 1:23 – 26); *Хрест Христовий узяв ти, охоронче, наче зброю, і поспішив на боротьбу з ворогами* (Тропар г. 4).

Одним з найважливіших чинників у галузі словозміни є семантичний. Систему відмінкових закінчень апріорі визначає лексичне значення іменника. Омоніми *ліпець 1* і *ліпець 2* відрізняються формами родового відмінка однини.

Діалектна лексема *ліпець 1* має значення «місяць липень» [9, IV, с. 488]. Для неї, як для назви часового проміжку, характерна форма родового відмінка однини з кінцевою флексією **-а** (орфографічно **-я**): *Та ще далеко було до п'ятнадцятого ліпця, тільки червень недавно почався* (А. Свидницький). Для другої лексеми зі значенням «липовий мед, напій з цього меду» типовою є форма родового відмінка однини із закінченням **-у** (орфографічно **-ю**): *А я б оце напилась питного меду-ліпцю!* (І. Нечуй-Левицький) [9, IV, с. 488].

Різні форми родового відмінка однини мають також, наприклад, лексеми *сап'янець 1* і *сап'янець 2*. Лексичне значення першого слова: «те саме, що сап'ян, тобто тонка м'яка шкіра найрізноманітніших відтінків» [9, IX, с. 57]. Відповідно в генітиві має форму на **-у** (**-ю**): *сап'яню*. Для другої лексеми, з лексичним значенням «чобіт або черевик, пошитий із сап'яну», у родовому відмінку однини засвідчено флексію **-а** (**-я**). Варто зазначити, що лексему *сап'янець 2* у формі однини вживають рідко, найчастіше в розмовно-побутового стилі й почасти в художньому, з метою надання колоритності.

Іменник *торець 1* – «короткий, звичайно шестигранний, дерев'яний брусок, призначений для підлоги або для покриття дороги» – у родовому відмінку однини має закінчення **-а** (**-я**), а *торець 2* «бруківка з таких брусків» – **-у** (**-ю**). Лексема *старець 1* – «чоловік, який досяг похилого віку» – у формі вокатива має флексію **-е** (*старче*), при цьому засвідчено чергування /ц'/ – /ч/, а *старець 2* – «жебрак» – у тій же формі має закінчення **-у** (**-ю**), *старицю*.

Відмінкові форми іменників також залежать від категорії істот / неістот. Такі лексеми відрізняються формами знахідного відмінка однини та множини. Для іменника *ласкавець 1* у значенні «благодійник, коханець» характерна форма знахідного відмінка однини, тотожна генітиву однини: *Ляхистан ухляється від сплати харчу і не приборкує козаків, отже, він постає проти свого володаря і ласкавця* (З. Тулуб). Лексеми *ласкавець 2* («трав'яниста, переважно лісова рослина родини зонтичних з блідо-рожевими квітками») властива форма акузатива, тотожна номінативу в однині: *побачила ласкавець*.

Якщо *плавець 1* – назва істоти, то в знахідному відмінку однини та множини має закінчення **-а** (**-я**): *бачити плавець, плавець*. Іменник *плавець 2* – назва неістоти – у знахідному відмінку однини та множини характеризується словоформами, тотожними з називним відмінком однини й множини: *А потім я побачив плавець, який упевнено розпанахував синій шифон води* (І. Роздобудько); *бачити плавець*.

До релевантних критеріїв, що впливають на вибір відмінкових закінчень іменників другої відміни чоловічого роду на **-ець**, належить акцентуаційний. Проблеми акцентуації досліджували А. П. Медушевський, А. А. Залізник, Р. І. Аванесов, Ю. К. Редько, І. Р. Вихованець, С. О. Головащук та інші.

Розрізняють наголос рухомий і нерухомий. А. П. Медушевський підкреслював, що поняття нерухомого і рухомого наголосу з різних поглядів (фонологічного і морфологічного) іноді не збігаються. Якщо в усіх формах одного слова словесний наголос припадає на ту саму морфему, то він є нерухомим, а якщо в межах одного слова наголос міняє місце – рухомий [7, с. 29]. Р. І. Аванесов зазначав, що рухомий наголос, переміщуючись з одного місця на інше в різних формах слів певного граматичного класу, стає ознакою відповідної парадигми [1, с. 37].

Для досліджуваної групи іменників на **-ець** засвідчені такі схеми наголосу: а) нерухомий на основі (форми однини – називний відмінок – *літературознавець*, родовий відмінок – *літературознавця*, давальний відмінок – *літературознавцеві*, *літературознавцю*, знахідний відмінок – *літературознавця*, орудний відмінок – *літературознавцем*, місцевий відмінок *на, у* (*в*), *по*, *при* *літературознавцеві*, *літературознавці*, *літературознавцю*, кличний відмінок – *літературознавцю*; форми множини – називний відмінок – *літературознавці*, родовий відмінок – *літературознавців*, давальний відмінок – *літературознавцям*,



знахідний відмінок – *літературознавців*, орудний відмінок – *літературознавцями*, місцевий відмінок *на, у (в), по, при літературознавцях*, кличний відмінок – *літературознавці*);

б) нерухомиї на закінченні, наприклад: (форми однини – називний відмінок – *фахівець*, родовий відмінок – *фахівця*, давальний відмінок – *фахівцеві, фахівцю*, знахідний відмінок – *фахівця*, орудний відмінок – *фахівцем*, місцевий відмінок *на, у (в), по, при, фахівцеві, фахівці, фахівцю*, кличний відмінок – *фахівцю*; форми множини – називний відмінок – *фахівці*, родовий відмінок – *фахівців*, давальний відмінок – *фахівцям*, знахідний відмінок – *фахівців*, орудний відмінок – *фахівцями*, місцевий відмінок *на, у (в), по, при, фахівцях*, кличний відмінок – *фахівці*);

в) рухомиї наголос у формах однини, наприклад: називний відмінок – *горобець*, родовий відмінок – *горобця*, давальний відмінок – *горобцеві, горобцю*, знахідний відмінок – *горобця*, орудний відмінок – *горобцем*, місцевий відмінок *на, у (в), по, при, горобцеві, горобці, горобцю*, кличний відмінок – *горобче*. У формах множини в подібних словах завжди наголошена флексія;

г) дублетне наголошення основи: *доброзичливець* – *доброзічливець*, *милостивець* – *милостівець*, *простолюдець* – *простолюдець*, *вихованець* – *вихованець*.

Варто зауважити, що іноді саме наголос разом з лексичним значенням визначає, до якого елементарного парадигматичного класу належить те чи те слово. Наприклад, апелятиви *хлібець* «невелика хлібина; невелика хлібина з м'ясного фаршу» і *хліб'єць* «продукт, злаки» [9, XI, с. 80] віднесено до різних елементарних парадигматичних класів, тому що перший іменник послідовно зберігає наголос на основі в усіх формах однини і множини: *Залежно від складу фаршу м'ясні хлібці виготовляють таких назв: «Любительський»... (Українські страви). Другий апелятив має постійний наголос на закінченні: Чи вчинила хлібця, чи спекла – мерцій до подруг: там її ждуть, дождають, як об весні ластівки!* (Г. Квітка-Основ'яненко).

Іменник *обідець* «зменшено-пестливе до обід»: *Прийде кум'єць на обідець, а ложки не буде* (М. Номис) – постійно наголошена основа. *Обідець* «зменшено-пестливе до обід» характеризується нерухомими флексійними наголосом: *Батькові очі круглі, з червоними обідцями від безсоння* (О. Донченко).

Подібні приклади: *Наплодилося до ката у вас таких, що пишуть повісті та романці і усякі теревені* (Г. Квітка-Основ'яненко). *Росте зіллячко романець... Крайчий парубок, як вдовець* (Українські народні пісні). *Наче й рябця не видно, а що не день, то й не вистачає курчати* (П. Панч). *Кінь під ним сірий, як рябець* (П. Куліш).

Чинники, від яких залежить виокремлення елементарних парадигматичних класів, взаємопов'язані, зумовлюють один одного. Відповідно важливою є констатація наявності чи відсутності морфонологічних змін – однакових чергувань голосних і приголосних фонем. У «Граматичному словнику української літературної мови. Словозміна» подано таблицю можливих чергувань іменників чоловічого роду. Для всіх без винятку іменників на -ець засвідчено чергування /ц'/ – /ц/ в орудному відмінку перед -ем. Так само для родового, давального, орудного, місцевого, кличного відмінків однини та всіх відмінків множини характерне чергування голосної /е/ з нульовою фонемою. Для назв істот у знахідному відмінку вказане чергування фіксується при словозміні таких слів: *мовознавець* – *мовознавця*, *лінивць* – *лінивця*, *урядовець* – *урядовця*, *громовержець* – *громовержця*, *кавказець* – *кавказця*, *англісець* – *англійця*, *малайзісець* – *малайзійця* та інших. У групі досліджуваних іменників фіксуємо чергування голосних фонем /о/ та /і/ в основі деяких слів: *гонісець* – *гінця*, *босець* – *бійця*, *яворець* – *явірця*, *пагонісець* – *пагінця* тощо. У одному слові засвідчено одночасне чергування голосних: /е/ – /і/, /е/ з нульовою фонемою: *чепець* – *чипця*.

Засвідчено чергування м'якої /л'/ з твердою /л/ – *бразилець* – *бразильця*, *зухв'ялець* – *зухв'яльця*, *португалець* – *португальця*, *ридалець* – *ридальця*, *доброволець* – *добровольця* та інших. У досліджуваних іменниках у формі давального і місцевого відмінків однини із закінченням -еві відбувається чергування /ц'/ – /ц/: *провансалець* – *провансальцеві*, *по, при, на, у (в) провансальцеві*, *вихованець* – *вихованцеві*, *по, при, на, у (в) вихованцеві*, *старець* – *старцеві*, *по, при, на, у (в) старцеві*. Якщо у формі кличного відмінка однини засвідчено флексію -е, то перед нею відбувається чергування приголосних фонем /ц'/ – /ч/ у формі вокатива у деяких словах: *хлопець* – *хлопче*, *горобець* – *горобче*. *Жніець* – *женче*, *швець* – *шевче*, одночасне чергування фонем /е/ з нульовою фонемою в корені та суфіксі. Найбільша кількість чергувань характерна для лексеми *чернець*, а саме: альтернація твердої приголосної /р/ з нульовою, голосної /е/ з нульовою, чергування приголосних фонем /ц'/ – /ч/ і чергування /ц'/ – /ц/ в орудному відмінку однини.

Отже, С. Л. Ковтюх, досліджуючи формотворення різних частин мови виокремлює від 14 до 20 чинників, проте в останніх працях дослідниці звернула увагу на 33 критерії, що впливають на відмінювання іменників.

Для лексем чоловічого роду другої відміни із суфіксом -ець у кінцевому сегменті основи виокремлюємо незмінні фактори, як-от: частиномовна належність; віднесеність до категорії чоловічого роду; вплив прийменника на вибір закінчення. Крім того, релевантними чинниками для досліджуваної групи іменників, від яких залежить виокремлення елементарних парадигматичних класів, є такі: лексичне значення слова; належність до категорії істот / неістот; можливість утворення неповних парадигм (тільки форми однини); наявність чи відсутність варіантних форм; однаковий набір відмінкових закінчень; однотипність акцентуаційних парадигм; тотожність морфонологічних змін (чергування голосних і приголосних фонем); наявність зв'язаних форм називного, знахідного, кличного відмінків множини.

#### БІБЛОГРАФІЯ

Авдеева С. Л. – Див. : Ковтюх С. Л.

1. Аванесов Р. И. Ударение в современном русском литературном языке / Р. И. Аванесов. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М. : Учпедгиз, 1958. – 80 с.





2. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна / В. І. Критська, Т. І. Недозим, Л. В. Орлова та ін.; відп. ред. Н. Ф. Клименко. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – 760 с.
- Ковтюх С. Л.*
3. Авдєєва С. Л. Основні критерії визначення морфологічних парадигм сучасної української літературної мови / С. Л. Авдєєва // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – Випуск 53. – С. 3–15.
4. Ковтюх С. Л. Словозмінна парадигматика українських прізвищ: монографія / С. Л. Ковтюх, О. М. Кашталян; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка. – Кіровоград: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2012. – 256 с.
5. Ковтюх С. Л. Зв'язані форми називного, знахідного та кличного відмінків множини іменників в українській мові / С. Л. Ковтюх // Філологічний часопис: Збірник наукових праць / гол. ред. О. Ю. Зелінська. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. – Вип. 2 (10). – С. 148–157.
6. Матвіяс І. Г. Іменник в українській мові / І. Г. Матвіяс. – К.: Радянська школа, 1974. – 184 с.
7. Медушевський А. П. Складовий і словесний наголос української мови / А. П. Медушевський // Українська мова і література в школі. – К., 1972. – № 9. – С. 26–34.
8. Мурашов Р. З. К теорії парадигматики в лінгвістиці / Р. З. Мурашов // Вопросы языкознания. – 1980. – № 6. С. 109–122.
9. Словник української мови: т. I–XI. – К.: Наукова думка, 1970–1980.

**Ксенія ТРОЯНСЬКА**

**СОН ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПСИХОЛОГІЇ ПЕРСОНАЖІВ  
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ІНФЕКЦІЯ»)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михіда С.П.*

У сучасному літературному процесі спостерігається тісне переплетіння психоаналізу й літератури. Література завжди прагне досягнути життя людини в усіх його проявах. Письменників часто цікавлять загадкові процеси людської психіки, і, зокрема, підсвідомості. Підсвідомість найповніше виявляє себе, коли людина перебуває на самоті зі своєю душею. До підсвідомих процесів належать і сновидіння.

Мотив сну в літературі є одним із найпоширеніших. Споконвіку сновидіння супроводжувалися містичними елементами розповіді, передавали найпотаємніші почуття героїв, яскравіше розкривали їх особистість. Сон знаходив місце в прозі, у ліриці, у драматургії. Актуальність даної статті визначається потребою розглянути використання мотиву сну в українській літературі, а саме у творчості сучасного українського письменника Степана Процюка (на матеріалі роману «Інфекція»).

Першими ключовими фігурами, хто звернув увагу на сновидіння, були З. Фройд та К. Юнг. Таким чином, сновидіння потрапили в наукову площину із розвитком психіатрії та психології на межі XIX–XX ст.

З. Фройд доводив, що сновидіння не хворобливий прояв і не наслідок патологічного процесу, а результат діяльності здорового мозку. Сновидіння – це повноцінний психічний акт, властивий нормальній людській психіці.

У свою чергу К. Юнг вважав, що сон є посланням людині з колективного несвідомого, тобто деякою об'єктивною колективною психікою, яка володіє універсальною структурою у світі людей [7].

Робота зі снами поширена в більшості психотерапевтичних шкіл. Сновидіння як результат особливої імагінативної (франц. *image* – образ) активності містить важливу інформацію з несвідомого, а мета снів – донести її до відома сновидця, скоригувати свідомі уявлення про дійсність, що можуть бути примітивними, ідеалізованими або одноплановими. У глибиннопсихологічних підходах переважає аналіз сновидінь, а гуманістичні напрями, дзейн-аналіз і гештальттерапія практикують своєрідну взаємодію зі снами. Із нього фактично починався психоаналіз («Тлумачення сновидінь» – перша по-справжньому психоаналітична і самостійна робота З. Фрейда). І досі цей метод себе не вичерпав [3].

Інтерпретація сновидінь принципово не може опиратися на сонники, символіка яких має усталений характер. Основна ідея тлумачення снів, сформульована З. Фрейдом і логічно завершена К. Юнгом, полягає в тому, що сновидіння – це певний текст мовою несвідомого, який потребує інтерпретації. Популярність праць вищезгаданих авторів зумовила великий інтерес письменників першої половини XX ст. до поглибленого психологічного аналізу, до занурення у загальнолюдські підвалини психіки.

Літературне сновидіння – це певна художня авторська стилізація (поетики, змісту тощо) природного сну, що враховує основні закони сномислення та водночас суттєво відрізняється від нього. Слід зауважити, що літературне сновидіння є структурною одиницею тексту і відрізняється від природного сну насамперед своїм вербалізованим характером [8, с.182].

Територія сну – це місце зустрічі свідомого і несвідомого. Сон як особливий різновид реальності в літературному тексті набуває своєрідних ознак та функцій. Сон у психології та сон у художньому творі мають багато спільних ознак: насамперед це те, що сновидіння допомагають виявити й досягнути єдності сенсів та цілісного змісту буття. Сновидне мислення особливе, адже воно завжди повідомляє нам про те, чого ми навіть не підозрюємо, причому повідомлення ці знакові, символічні [5, с.16].

Різницю вчені бачать у тому, що коли у природному сновидінні наша підсвідомість безпосередньо виявляється мовою символів, то у літературному сновидінні – певній художній стилізації природного – цей процес виявляється опосередковано, через слово, яке у міфологічному просторі сновидіння набуває значення символу [8, с.182].

Цей художній прийом виконує багато функцій у творі. По-перше, він може виступати алегорією й іносказанням, завдяки яким відбувається повчання читача, або формування логічних ланцюжків у структурі твору. По-друге, сон розкриває внутрішню сутність героя, ті його якості чи думки, які не доступні читачеві.





Найчастіше сон як художній прийом використовується з метою додавання інформації про основні події, які відбуваються в житті головних героїв.

Інтерес до заглиблення у психологічну лабораторію митця зустрічаємо у працях І. Франка «Із секретів поетичної творчості», В. Виготського «Психологія мистецтва», М. Арнаудова «Психологія літературної творчості». У своєму дослідженні український літературознавець А. Макарова аналізує естетико-психологічні фактори внутрішньої роботи митця, котрий моделює світ сновидіння в художній системі твору, що наближує до розуміння шляхів проникнення автора до підсвідомості героя [6, с.140]

Відтак XIX та XX ст. в українській і світовій літературі виявляють різні форми поетики сновидінь: сон може бути важливим компонентом авторської картини світу, окремим мотивом чи образом, композиційним прийомом введення тексту в текст, як гипнологічним кодом опису авторської картини дійсності, сон як поетичний засіб вираження фантастичності подій тощо.

У літературі в різні епохи розвивалася міфологема «життя – це сон», яка була актуальною в філософсько-естетичній концепції доби бароко; міфологема «сон – це творчість», в якій проявилася теза про свободу, яка неможлива у реальності, але цілком доступна художнику через сон; сон-мрія, сон-спогад, в яких переважно втілювалося релігійно-містичне світобачення; сон-забуття, в якому проявлялася властивість душі відволіктися від реальної дійсності та пробудитися до активного творчого життя [5, с.17].

Степан Процюк – один із найбільш плідних українських прозаїків, книги якого постійно перебувають в полі зору як читачів, так і критиків та літературознавців. Повсюдними ознаками його прози вже протягом понад десятиліття після дебюту в українській літературі 1996 року є витончений психологізм і глибокий трагізм тканини оповіді. Головний редактор видавництва «Ярославів вал» Лілія Максименко говорить, що Процюк – це письменник, який гідно продовжує традиції українського екзистенціалізму слідом за Василем Стефаником, Володимиром Винниченком, Миколою Хвильовим, Тодосем Осмачкою, Іваном Багряним, Василем Стусом [4, с.6].

Важливу роль у формуванні екзистенціалізму як літературної течії відіграв феноменологічний метод, запропонований німецьким філософом Едмундом Гуссерлем. Метод ґрунтується на ідеї специфіки філософського вивчення свідомості, що полягає в застосуванні методу інтуїції. Феноменологічний метод Едмунда Гуссерля екзистенціалісти використали, щоб описати не тільки свідомість, що пізнає, а повсякденну свідомість, що перебуває в стані страждання, емоційної навантаженості і навіть перенавантаженості негативними почуттями. Основні форми емоційного стану повсякденної свідомості: турбота, провина, страх, відповідальність, страх смерті тощо [2]. Підсвідомість найповніше виявляє себе, коли людина перебуває на самоті зі своєю душею, коли нею володіє сон. У психологічному аспекті сновидіння виступає як один з феноменів людської психіки, що тісно пов'язаний зі сферою несвідомого. У художній літературі сон є не тільки важливим складником психологічного портрету героя, але й важливим композиційним елементом, який допомагає створити унікальний хронотоп твору, передати перебіг не тільки реального часу чи розгортання реального простору, але й відтворити час і простір індивідуально-психічного буття особистості, її екзистенцію [5, с.18] Як правило, до форми сну письменники вдаються з метою глибшого розкриття психології персонажів. Прикладом цього можуть послугувати герої роману «Інфекція», автором якого є Степан Процюк.

Перед нами постає подружня пара – Сава Чорнокрил та його дружина Іванка. Вони познайомилися ще в студентські роки, коли Сава зовсім випадково прийшов у кімнату дівчини, аби щось віддати її сусідці. Обом інтуїція одразу підказала, що це доля, адже *«неможливо приховати рану від вередливої стріли Купідона»*. Згодом Іванка завагітніла. Пара побралася і у них народилася маленька донечка Софійка. Вони купили однокімнатну квартиру на Троєщині, дружина взяла академвідпустку, аби був час виховувати дитину. Але з того часу життя Сави перетворилося на суцільне пекло: *«І пан Сава, заробляючи протягом півроку кожен день, окрім неділі (іноді і в неділю працювали, робота – не гріх, це тільки лінії галичани прищеплюють лжепоняття, думав Сава), десять баксів, десь на третьому місяці роботи відчув, як у нього міняється психіка»* [4, с.65]. Постійне безгрошів'я, виснажлива праця, мовчазна й меланхолійна дружина, маленька дитина, яка потребує опіки й фінансів – все це остаточно почало зароджувати у чоловікові огиду до власної родини. Коли сімейний стаж досяг кількарічної позначки, у Сави виникло відчуття, ніби все життя він прожив із чужою людиною, він відчув себе ошуканим та ображеним. *«...лише крок до зради і розпаду. Дружина, напевне, все відчувала, бо робилася такою нервовою, вимученою. Ми перестали ділитися всім, що на душу лягло»* [4, с.116] – і сталося те, що мало статися – Сава зрадив своїй дружині. Одного разу, будучи на вечірці у свого товариша, Чорнокрил познайомився із Мар'яною. Жінка теж була заміжня, мала дітей, але не була щаслива у шлюбі. Пристрасть накрила Саву і Мар'яну, вони почали таємно зустрічатися. Спочатку Чорнокрил із радістю піддавався на це шаленство, він захоплювався тією власною і незалежною жінкою, при цьому розуміючи, що Іванка, скоріш за все, давно здогадується про його зраду. Але згодом у Сави знову почалася депресія. Зустрічі з Мар'яною більше не приносили такого задоволення, зникла та вуаль таємничості, яка так приваблювала Саву. Більше того, чоловік все частіше замислювався, як сильно він образив свою дружину, але змінювати щось вже було пізно. Сава почав ненавидіти самого себе. Якось, після чергових роздумів, Чорнокрилу наснився сон: *«Снилося ніби я голий, весь у синцях, стою, прив'язаний до масивної залізяки. І тут з'являються – з одного боку Іванка, з іншого Мар'яна, обидві веселі, п'яні, регочуть, аж мороз мені йде поза шкірою. Обидві у якихось лахміттях, Іванка, правда, у білих і закривавлених, а Мар'яна – у чорних переїдених іржею. Танцюють, обидві навколо мене, хапають за руки, ноги, ніс. Граються моїми геніталіями, раптом Мар'яна виймає з-за пазухи кишеньковий ніжик, сміється тріскуче й пропонує Іванці потримати мого*



*приводження – мовляв, легше буде відітнути. Але Іванка відпихає її, скидає лахміття, виймає із свого лона... троянду і подає мені. Мар'яна раптом навісніє, накидається на перелякану квітку й ріже її на кавалки, топче ногами. Її обличчям рвучкими патьоками стікає, парує слина» [4, с.183].*

Психологи часто використовують тлумачення снів у своїй практиці. За допомогою символів і архетипів сні показують нам те, чого ми не можемо зрозуміти в повсякденному житті. У випадку із сном Сави Чорнокрила, герой, на рівні підсвідомого, сам зробив вибір між дружиною та коханкою.

Образи у цьому сні символічні. За Фройдом, якщо чоловік бачить себе голим уві сні, то це означає, що він намагається «сховати скелета у шафі» від дружини, при цьому у реальному житті перед коханкою він грає роль серцеїда, а насправді ж це добра та чуйна людина [1]. Така характеристика цілком підходить для нашого головного героя. Окрім того, Сава стоїть прив'язаним, що говорить про безвихідь із ситуації, безпомічність та слабкість. Він ніби скований обставинами.

Цікавими також є образи жінок. Іванка одягнена у біле – у найсвітліший із усіх кольорів, символ чистоти і невинності. Він приносить спокій і гарне самопочуття, пом'якшує емоції, служить хорошими ліками від стресу, дає відчуття свободи. Достойнством цього кольору є те, що поруч із насиченими барвами він переходить на більш м'який, а сильний контраст приглушується, даючи великі можливості комбінування білого з декількома відтінками певного кольору. Це нагадує стосунки Сави та Іванки, адже Чорнокрил знає, що як би погано йому не було, які б труднощі його не спіткали, дружина у будь-якому випадку підтримає його, знайде правильні слова, стане його опорою. І, можливо, саме у той момент, Сава зрозумів, що варто спробувати розпочати їхні стосунки із чистої сторінки. Проте червоні плями крові на одязі Іванки символізують біль, який Сава завдав їй своєю зрадою, і виблиту цей бруд із «полотна душі» буде дуже складно.

Мар'яна ж одягнена у чорне. Із одного боку – цей колір тісно пов'язаний з чимось негативним, злим, а з іншого – чорний колір таємничий і притягує. Цей колір здатний поглинати всі кольори, так само як Мар'яна ледь не поглинула світлу та добру Іванку. Окрім того, на чорному лахмітті ще є плями від іржі, що символізує неприємності, сварки та брехню. Мар'яна сама забруднила власну душу, зраджуючи своєму чоловікові та руйнуючи сім'ю Чорнокрила.

Образи та поведінка обох жінок нагадує відьомську: вони танцюють, ніби виконують якісь ритуальні танці, і при цьому ще й моторошно сміються. Можемо провести паралелі із булгаковською Маргаритою, яка теж від нещасного кохання стала відьмою.

У свою чергу, ніж і троянда символізують ставлення Мар'яни та Іванки до Сави. Із одного боку, ніж – це символ агресії, небезпеки, але з іншого – це символ захисту. Тобто усе залежало б від ситуації: якби Сава обрав Мар'яну, то вона б захищала їхні стосунки, а якщо він обере Іванку – то це може призвести до кровопролиття. Квітка троянди – то завжди символ справжнього кохання. Аж надто агресивна реакція Мар'яни уві сні на такий подарунок говорить нам, що у реальному житті Сава все ж кохає свою дружину і, зрештою, він все одно повернеться до неї, а коханка залишиться переможеною.

Сама ж Іванка давно почала задумуватися, куди зникає її чоловік, чому він не ночує вдома, із ким проводить час. Її переполювало відчуття страху за майбутнє їхньої родини, переслідувала постійна тривога, не давали спокою погані передчуття. Якось, коли Іванка у черговий раз засинала сама, бо Сава нібито поїхав у Донецьк допомагати знайомому, жінці наснився сон, у якому вона побачила кроплень колоду карт. Гадати на картах уві сні – сумніватися під час прийняття рішення. Схоже, вибір Іванці потрібно було зробити вже давно. Але ситуація тільки зараз загострилася настільки, що будь-яке рішення може стати останньою краплею в натягнутих відносинах. Випадає пікова дама: *«Ось пікова дама, у якій несподівано почала квітнути пащека. Ставши з намальованої живою й зубатою, але чомусь не потворною, як у циганки, а чуттєвою і звабливою. Іванка, дрімаючи, майже фізично прочувала, як доносяться з жіночої пащі чи, може, ротика пікової дами запахи кунішових еліксирів, як раптом пащека-ротик глузливо скривилася й викинула назовні чорний, як горобина ніч, отруйний язик» [4, с.149].* Ця карта є символом розлучниць, конкurentки, любовних інтриг та зради. Те, що потворна пащека спочатку здається милим, чуттєвим і звабливим ротиком, свідчить, що Іванка вважає себе менш привабливою за свою суперницю, чим і пояснює можливу зраду чоловіка. А чорний отруйний язик символізує як розповсюдження пліток, провокацію на скандал, так і зневагу до людини.

Таким чином, мотив сну в літературі є одним із найпоширеніших. Сон відкриває глибини внутрішнього світу людини. Спроби пояснити те, що з'являється у сновидіннях, – це потреба осмислити насамперед характер героя та його життєвий досвід, адже розкриття психології персонажів – це одна із головних функцій картин сну. Зображуючи сновидіння, автор, як правило, пов'язує його зі змінами у внутрішньому світі героя.

Вивчення функції сну в художньому тексті – тема малодосліджена. Набагато ширше проблема сну висвітлена у працях із психології та філософії. Отже, аналіз творчої спадщини Степана Процюка є важливим для повного розуміння поезії сновидінь в українській літературі. Грунтовне й цілісне вивчення творчого доробку письменника дозволить заповнити ще одну нішу у дослідженні жанрово-стильових особливостей сучасної української прози.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вплив комплексів – сонник Фрейда [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.asrtonet.top/2016/07/nasnyvsja-golvi-cholovik.html>
2. Екзистенціальна філософія: суть та різновидності. Екзистенціалізм. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.subject.com.ua/philosophy/osnovi/85.html>



3. Каліна Н. Ф. Психотерапія. Аналіз сновидінь. [Електронний ресурс] / Н. Ф. Каліна – Режим доступу до ресурсу: [https://pidruchniki.com/15690914/psihologiya/analiz\\_snovidin](https://pidruchniki.com/15690914/psihologiya/analiz_snovidin).
4. Прошок С. Трикутник. Психологічна проза. / Степан Прошок. – Київ: Український пріоритет, 2014. – 318 с..
5. Романенко О. Семантичне дзеркало сну в українській високій і масовій літературі / О. Романенко. // Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2012. – С. 16–20.
6. Сон як художній прийом у прозі Оксани Керч. // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – 2014. – №7. – С. 140–143.
7. Феномен людського сновидіння в сучасній психологічній науці [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://medpsychology.pp.ua/fenomen\\_snovydinnya](http://medpsychology.pp.ua/fenomen_snovydinnya)
8. Чайковська В. Сон і сновидіння як художні прийоми психологічного розкриття персонажів в українській літературі / Ванда Чайковська. // Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 2002. – №9. – С. 182–185.

**Ілона ТЮТЕНКО**

### **КОЛЬОРОНАЗВИ В ХУДОЖНЬОМУ ПРОСТОРИ СТЕПАНА ШЕВРЯКОВА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

Зацікавленість кольорами була притаманна людині в усі часи. Розвиток кольороназв тісно пов'язаний зі сприйняттям навколишнього світу. У ХХ столітті дослідження семантики кольорів та їх стилістичних функцій трансформувалася в окрему галузь науки про мову.

Мовні засоби, що слугують для вираження кольору, тобто хроматизми, зазвичай формуються під впливом художньої мети, рівня індивідуального осмислення та естетичних уподобань автора. Відомо, що семантика колірних ознак надає мові своєрідності, асоціативних і конотативних властивостей. Семантичне поле кольору широкі й залежить від історичної доби, рівня культурного розвитку суспільства, соціальних чинників тощо. У зв'язку з цим поняття кольору слід розглядати в межах культурного й просторово-часового контексту. Питома вага кожного кольору в художньому творі залежить від індивідуальності митця, яка, у свою чергу, формується на базі особистих психологічних рис, під впливом культурно-історичної епохи та літературних напрямів і стилів.

Існує значна кількість досліджень, присвячених функціям колоронімів, серед них роботи І. Бабій, О. Дзівак, С. Єрмоленко, А. Критенко, А. Кириченко, Н. Сологуб, Л. Пустовіт, Л. Ставицької тощо. Однак функції кольороназв у творчості відомого на Голованівщині поета Степана Шеврякова ще не ставали об'єктом спеціального розгляду.

Поетичні твори голованівського поета-лірика насичені кольорами, «виблискують» різнобарв'ям та переливами світлотіней. Тож метою статті є розгляд семантики та стилістичних функцій назв кольорів у поезії С. Шеврякова. Об'єктом аналізу стали кольороназви, а джерелом дослідження обрано збірку С. Шеврякова «Заповітне».

У сучасній лінгвістиці назви кольорів традиційно поділяють на дві великі групи: назви основних кольорів (тонів) та назви «другорядних» кольорів (барв). Назви основних кольорів мають давнє походження, серед них *білий, червоний, синій, голубий, зелений, жовтий, чорний*. «Другорядні» колороніми зазвичай є похідними утвореннями, що вказують на інтенсивність кольору – *білястий, червонуватий, жовтуватий, синюватий, темно-голубий* тощо. До цієї групи також належать назви, що визначають колір за подібністю, зокрема *бузковий, фіалковий, шоколадний, вогневий, кремовий* тощо.

У художньому творі символіка кольору набуває властивості ознаки індивідуального стилю письменника Ліричний струмінь збірки «Заповітне» закодовано в кольорах, що часто мають символічне значення. Кольорова гама віддзеркалює внутрішній світ С. Шеврякова породжує в уяві читача несподівані образи, дає змогу прочитати приховані смисли й цим полегшує сприйняття ліричного твору. Кольороназви характеризують індивідуальний стиль письменника, визначають його світобачення. На тлі замальовок з життя українського села минулого століття ми бачимо красу природи, жажіття війни, стосунки головного героя з його сім'єю та іншими людьми. Кольори, з одного боку, пробуджують різноманітні, переважно позитивні асоціації, а з іншого, – слугують маркерами для декодування образів ліричних героїв, їхніх внутрішніх почуттів, показують красу навколишнього світу.

Ліричність поезій С. Шеврякова підкріплюється звуками, запахами, на неї «працюють» також кольори та фарби. Ці, на перший погляд, незначні деталі створюють не лише зорові образи, а й дають змогу переосмислити текст, відчути авторські інтенції, трансформувати думку. При цьому неабияку вагу має контекст. Відтак переосмислене складне кольорове «бачення» породжує в реципієнта певний настрій, особливі переживання.

У збірці «Заповітне» використано надзвичайно широкий спектр барв. Деякі кольори вжито один або кілька разів, інші ж домінують в усьому тексті. До таких «активних» кольорів належать *синій, білий, срібний, золотий, голубий, червоний, чорний*. Варті уваги епітети, що вживаються у функції колоронімів, як-от: *ясний, прозорий, кривавий, світлий, барвистий* тощо. Ці лексеми є контекстуальними синонімами кольороназв, виконують таку ж стилістичну функцію і роблять мову поезії більш яскравою й багатого.

Найбільшу питому вагу має *синій* колір, що передає чистоту, гармонію, затишок. Його традиційно використовують для характеристики неба (*синє небо, сині ночі, синіє небо, небосхили сині*) та водного простору (*синього Інгулу, синього Валя, синь ріки, синє плесо, сині хвилі*). Проте в поезіях С. Шеврякова *синій* колір, найчастіше асоціюючись з такими символами української культури, як *степ, дорога, поле, шлях, путь, далеч, далечинь*, стає носієм додаткового значення «безконечний» (*сині далі, синіх доріг, синіє даль, синню доріг тощо*). Також автор із застосуванням цього кольору створює нетипові епітети





(синім просторі, синя вишина, синім дзвоні, синій тишині, синіх рядків, синім вересні). У такий спосіб письменник, поєднуючи, на перший погляд, несумісні поняття, вводить у текст несподівані образи. Поезії починають грати новими барвами, а читачі для декодування тексту залучають свою фантазію, бо як же інакше можна почути, як дзвенить синій дзвін, або ж побачити сині рядки чи відчути синю тишу тощо?

Голубий колір найчастіше пов'язують із синім, адже він вважається його півтоном. Разом з тим в інтерпретації С. Шеврякова синій є кольором вечора й ночі, а голубий – ранку та дня. Хоч голубий використовується переважно для опису природи (струмочки голубі, вітер голубий, голубий світанок), проте ця барва застосовується також того, щоб показати ніжність, простір, ясність (голубий кришталь, марево голубе, видиво голубе, голубими зорями, полі голубому). Уважне прочитання збірки «Заповітне» дає змогу відчути надзвичайну легкість і спокій, нав'язані голубою барвою. Наприклад, описуючи дівчину, поет каже, що в неї голубі очі, або ж вводить порівняння очі, як льон, голубі чи епітети смутливі очі дивомрійно так голубіють.

Ще одним кольором, якому автор надає перевагу, є білий. Хроматизм «білий» виявляє семантичну асоціацію зі спокійним станом душі, чим підсилює розуміння образності колористичного епітета або метафори. Він несе мотив чистоти, цнотливості. Високу частотність має лексема «білий» в описах природи, зокрема квітів (троянди білі, лілії білосніжні, білий хміль, білим цвітом, біле небо). Колоронім використовується також для того, щоб показати красу, чистоту, охайність – національні риси українців (білі ручата, білі лебідки, білі яхти, дзвіночки біленькі, білосніжним халаті, біло-білою балериною).

Срібний відносимо до синонімічного ряду на позначення білого кольору через те, що в художньому мовленні С. Шеврякова він позначає забарвлення світла, а отже, має відтінки, ближчі до білого кольору (срібні роси, срібні хвилі, біліє срібно, срібних ночей). Цей колір, як і всі кольори в збірці «Заповітне», є носієм позитивної характеристики, у ньому звучить мотив краси, ніжності, чистоти та навіть розкоші (срібне слово, срібний сміх, сріблом вигаптовує (тут: значення кольору ниток), конвалію срібну). Розповідаючи про свою матір, автор змальовує її жінкою зі срібними очима та посрібленим волоссям, каже, що вона «пташка з посрібленими крилами». Ми розуміємо, що срібний асоціюється з сивим, бо жінка має поважний вік, але разом з тим цей колір є свідченням її благородності й мудрості. Застосувавши свою уяву та асоціативне мислення, ми зможемо побачити, як «срібно летіть струмок», почуємо «срібний спів» та «гомін срібний», зможемо відчути, як «б'ється срібним пульсом серце», та потрапимо в «срібне «завтра», тобто спостережатимемо витворення оригінальних образів.

Зазвичай золотий колір пов'язують з осінньою порою, саме тому цей епітет часто з'являється в поезіях на тему осені. Описуючи природу, письменник застосовує лексему «золотий», щоб показати багатство, силу, розкіш (літа золотого, золота повинь, осінню позолоту, золоте проміння, золоті алеї). У поетичній мові автора активізується епітет золотий у значенні «освітлений сонцем, сонячний», тож не дивно, що він часто з'являється тут у позитивному контексті (золоті пухнасті бджоли, юність моя золота, душа золота, золоті червінці). Очевидно, автор у такий спосіб прагне передати не тільки багатство цього кольору, а й його символічність, адже золотий – це колір небесного світила, сонця, без якого неможливе існування на Землі. Ця барва також використовується з метою показати плодючість та красу природи (ниви золоті, золота пшениця, просо золоте, золоті покоси).

У тексті трапляється й червоний колір. Традиційно цю барву пов'язують з радістю, пристрасною, піднесеним настроєм, її використовують для опису дівочої вроди. Але в першій частині збірки червоний символізує кровопролитну війну 1941–1945 рр., яку довелося пережити письменникові і яка залишила глибокий слід у його душі. Звідси червоний асоціюється з помстою, ворожнечею, агресивністю, смертю (зачервонять поля, червона п'ятикутна зірка, червоно стелив її шлях). Разом з тим у другій частині збірки автор використовує цей колір у позитивному контексті. Він виділяє червоний як щось гарне, смачне, приємне (червоний сміх, червоні жоржини). Народна традиція ототожнювати червоний з гарним вплинула на письменника, тож у ліриці С. Шеврякова червоний символізує молодість, дівочу красу. Наприклад, про свою кохану письменник каже, що вона «розчервонілась, наче від вина».

Зелений колір – символ природи й молодості, він є своєрідним «містком» між двома протилежними кольорами веселкового спектру – гарячим червоним і холодним синім. Звідси його семантика надії на злагоду, мир і спокій. Зелена барва традиційно викликає в нас асоціації з природою: лісом, полем, дібровою. У поезії С. Шевряка зелений дає пряму вказівку на зорові відчуття, майже в кожному разі, без будь-якої метафоризації. Колір уживається в поєднанні зі словами трава, діброва, місяць (зелені діброви, зелений траві густій, зелений місяць). Зелений тут виступає кольором спокою, символом життя.

Чорна барва нерідко асоціюється в людській свідомості зі смутком, депресією, горем, руйнацією, порожнечою, стражданням. С. Шевряков цей колір використовує для позначення трауру, пустоти, смерті (зчорнів голубий світанок, зчорнілий цвіт, чорний час, надій зчорніє мрево голубе). Тож цю барву письменник використовує вкрай рідко. Натрапляємо на цей колоронім і в характеристичній функції, зокрема в якості штриха в пейзажній картині села, проте й тут відчувається певний негативний відтінок (чорні тіні, чорне небо, чорна мла). Знаходимо один приклад у збірці, коли чорний виступає в позитивному контексті, і то лише тоді, коли письменник дає портретну характеристику своєї коханої, у якій «гарні чорні брови». З упевненістю можна свідчити: це той з небагатьох кольорів, що в збірці постають у негативному світлі, переважна ж більшість кольорів виконують функцію засобів позитивної оцінної характеристики.

Особливого значення в збірці «Заповітне» набувають кольороназви «світлий» та «ясний», які вживаються як у прямому (ясна ніч, дивно-світлі очі, світлим сонечком, ясним озерцем), так і в





переносному значенні (*світла мрія, спогади світлі, світла радість, доля буде світла*), символізуючи надію на гарне майбутнє.

Можна дійти висновку, що кольороназви є яскравою рисою індивідуально-авторського стилю С. Шеврякова. Стилістична палітра письменника надзвичайно широка, наповнена різноманітними кольорами та їхніми відтінками. Семантика символів не обмежується денотативним значенням: вона функціонує в градації смислів на філософсько-психологічному рівні. А це допомагатиме творити нові оригінальні конструкції, які відзначаються чуттєвістю змалюваного й широтою узагальнень. Поезії насичені світлими, яскравими кольорами (синій, голубий, білий, срібний, золотий), які переважно мають позитивну конотацію. Для С. Шеврякова колір є необхідним компонентом вичерпної характеристики предметів і явищ, влучним елементом портретних описів, обов'язковою деталлю пейзажних замальовок. До того ж колороніми як виразний емоційно-експресивний засіб художньої конкретизації надають тексту образності, поетичності та допомагають емоційному сприйняттю.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Вежбицка А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия / Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – С. 231–290.
2. Горобець В. Й. 3 історії назв кольорів / В. Й. Горобець // Культура слова. – 1977. – Вип. 12. – С. 56–65.
3. Дзівак О. М. Про систему назв кольорів у сучасній українській літературній мові / О. М. Дзівак. Українське мовознавство. Міжнародний науковий збірник. – К., 1975. – Вип. 3. – С. 25–31.
4. Крижанська О. М. Колір та способи передачі його в українській мові / О. М. Крижанська // Актуальні проблеми сучасної філології. – Рівне, 1999. – С. 94–106.
5. Критенко А. П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А. П. Критенко // Славистичний збірник. – К., 1963. – С. 97–100.
6. Порожнюк А. Червона барва в мові художнього твору / А. Порожнюк // Культура слова. – 1990. – Вип. 38. – С. 29–33.
7. Ставицька Л. О. «... В болю білий колір» / Л. О. Ставицька // Культура слова. – Вип. 43. – К., 1992. – С. 35–40.
8. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство (аспекты психолингвистического анализа) / Р. М. Фрумкина. – М., 1984. – 176 с.
9. Шевряков С. Заповітне / С. Шевряков. – Кіровоград, 2011. – 272 с.

#### Лілія ФЕДОРЧУК

### ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Крижанівська О. І.

Ім'я людини – це той перший та найважливіший чинник, що визначає всю її подальшу долю. Коли людина починає розуміти своє ім'я, вважають вчені, вона стоїть на першому кроці у розумінні себе як особистості, окремої, неповторної, зі своїми почуттями, емоціями та думками. Імена – це давній код, що передається з покоління у покоління, балансує між віками та постає знов і знов. Спочатку людина відрізняла себе від інших за іменем, потім з'явилися прізвища та по батькові, люди почали відрізняти речі одну від одної, надаючи їм власні назви – тобто назви, що властиві саме цьому предметові, є виразником його індивідуальності серед інших схожих на нього. Поступово власні назви стали невід'ємною частиною нашого життя. Зараз неможливо собі уявити, що колись не було назв материків та океанів, установ, літературних творів, пісень, а найголовніше – імен та прізвищ, ми навіть перестали замислюватися над їх існуванням і почали сприймати їх, як щось, що існувало завжди. Але перш за все власна назва – це виразник емоційно-експресивного ставлення до світу, що властивий лише людині, її світосприйняттю та її найважливішому вмінню – мовленню, тобто комунікативна функція людського мовлення вимагає не тільки нейтрального позначення певного предмета, але і його оцінки, яка виникає у зв'язку з виявленням почуттів, душевних переживань або настроїв людини. Власна назва виникає лише тоді, коли людина прагне виокремити особу, предмет, явище серед інших подібних, спираючись на свої почуття та емоції.

Власні імена людей функціонують у всіх стилях мовлення, але тільки в художньому вони відіграють важливу текстотворчу функцію, оскільки література – це художнє осмислення життя окремої людини і народу. Кожен письменник залежно від тематики творів, художніх уподобань виробляє свою систему власних найменувань людей, яка складає одну з особливостей його ідеостилу.

Ліна Василівна Костенко – геніальний поет нашого часу. Професор Г. Д. Клочек у передмові до навчального посібника-хрестоматії «Ліна Костенко» підкреслив, що поетеса сама допомогла нам визначити тематичні пріоритети своєї творчості. Серед них «широко трактована тема пам'яті» [1; 22]. Вона розкривається і в окремих поезіях, і в романах «Маруся Чурай» та «Берестечко». Саме в таких текстах простежується намагання «утримувати минуле в теперішньому, а відповідно – формувати проєкцію в майбутнє» [2; с.282]. Це під силу тільки надталановитим майстрам, які вболівають за історичну пам'ять свого народу.

У великих творах антропоніми багаті за своїм складом і стилістичним навантаженням. У цьому й полягає цікавість до вивчення груп власних назв у романі «Маруся Чурай», а також їхнього стилістичного навантаження.

Ми мали на меті простежити особливості стилістичного навантаження власних найменувань людей різних семантичних груп. Для цього було зібрано аналізований матеріал методом суцільної вибірки із роману «Маруся Чурай» (2011), згруповано його за денотатами, описано стилістичне навантаження різних форм імен передусім головних героїв.

Результати, одержані в результаті аналізу, можна використати на факультативних заняттях зі стилістики української мови, з лінгвістичного аналізу тексту, з української літератури, засіданнях гуртків з



літературознавства, на практичних заняттях при вивченні творчості Л. Костенко, у середніх і вищих навчальних закладах, в педагогічних училищах та інших освітніх закладах.

У ході дослідження було проаналізовано систему всіх власних назв, що трапляються в романі, та поділено їх на такі групи:

- імена, прізвиська героїв роману(69%),
- імена та прізвиська історичних осіб (12,5%),
- власні назви біблійних осіб та подій(3%),
- географічні назви та пам'ятки архітектури (14,5),
- назви свят(1%).

Як бачимо, найбільш репрезентативною групою є антропоніми (69%), тобто імена, по батькові та прізвиська героїв роману „Маруся Чурай” Ліни Костенко. Правда, зважаючи на час перебігу подій у романі, ми лише умовно термінологічно виокремлюємо прізвиська, бо на той період українці ще не мали офіційних фамільних найменувань, тому це були, швидше за все, прізвисьцеві назви. Внутрішня форма власних назв цієї категорії підкреслює фізичні та психологічні особливості персонажа, викликає певний асоціативний ряд, що супроводжує читача протягом усього твору.

Найчастіше у тексті трапляються імена головних героїв – Гриця (Григорія Бобренка) та Марусі (Марії Чурай), що створюють такі ряди антропонімних форм :

*Гриць, Грицько, Григорій,  
Маруся, Марусенька, Марія, Маруська.*

Із зафіксованих форм виділяємо: повні, або офіційні, – Григорій та Марія. Вони трапляються одинично. Наприклад, коли у тексті передається судова ситуація:

...отруїла сина мого *Григорія*.  
І втеди син мій *Григорій* наглою смертю вмер (с.67)  
Козак Бобренко, на ім'я *Григорій* (с. 71)

Повне найменування головної героїні стосовно неї жодного разу не трапляється. Форма *Марія* у тексті зафіксована у своєму вірянському вигуківому значенні :

*Маріє*, Діво Пресвятая (с.141),  
або ж як ім'я Матері Божої:  
Сумна і тонкоброва дивилася *Марія* з божника (с.177) -

безвідносно до героїні роману, яка послідовно в усіх ситуаціях називається *Маруся*. До прикладу, в наказі гетьмана:

Чурай *Маруся* винна ув одному (с.148 ).  
Навіть на судовому засіданні героїню постійно називають Марусею:  
Оскаржену *Марусю* Чураївну  
Тоді суддя суворо запитав (с.67)  
Або Убивцю ж, *Марусю*, до розправи  
Скріпить в'язенням города Полтави (с.68)

Квалітативне ім'я *Маруська* тільки одинично трапляється в мовленні Бобренчихи в узагальненому зниженому значенні:

Тепер твої всі Гальки й всі *Маруські*... (с.125)

Практично всі називають героїню любовно - Марусею . Часто її ім'я поєднується з прізвиськом Чурай („Може там була і правда *Марусі Чурай* ?”(25), або з патронімом Чураївна:

Оскаржену *Марусю Чураївну*  
Тоді суддя суворо запитав...(с.67)  
або ж вона називається тільки патронімом Чураївна:  
Сказавши *Чураївні*, щоб вона... (с.81).  
Ім'я *Гриць* послідовно трапляється в мовленні Марусі Чурай:

А *Гриць* іде городами до нас;  
А *Гриць* бадилля тягне за ногами;  
А ще ми з *Грицем* внадилися змалку...(с. 95)

І Галі Вишняківни:

А *Гриць* умер... а *Гриця* вже нема (72):  
...любилися ми з *Грицем* (с.72)

Дещо згрубіла форма *Грицько* фіксується і в мовленні матері Бобренчихи, і в мовленні інших героїв:

мати: Вона сама *Грицькові* нав'язалась (с.74),  
...щоб мій *Грицько* від туги не зачах (с.75)

Параска Демиха: *Грицько* вертається додому (с.68);

Горбань: *Грицько* посватав Галю Вишняківну (с.71);

Шибист Яким : коли *Грицька* на цвинтар повезли (с. 77),

хоч в одному й тому ж монолозі натрапляємо й на іншу форму:

...І *Гриця* знаю ще у сповитку (с.77)

Помітне місце у романі займає ім'я *Галья*, що вживається найчастіше нейтрально забарвлено, зрідка – *Галька, Гальці*, а також в поєднанні з патронімом:

Тож *Галья Вишняківна* підійшла...(12).



У романні однакову кількісну позицію займають прізвища *Бобренки* та *Чураї*, менш частотними є прізвищеві назви *Вишняки*, *Пушкар*, рідше використовуються такі імена, як *Лесько*, *Семен*, *Іван*, *Ярема*, *Богдан*, *Мардарій*, *Нестор*. Спорадично представлені жіночі імена *Яга*, *Таця*, *Настя*, *Ликера*. Усі вони мають виразну українську народну форму і є засобом творення тексту про українську землю й українців.

Невеликий пласт становлять імена та прізвища відомих історичних діячів (12,5%), що часто трапляються протягом твору і мають найрізноманітніші виразові функції та є важливим засобом передачі часової парадигми (*Байда*, *Богдан Хмельницький*, *Вишневецький*, *Острияниця*, рідше – *Павлюк*, *Виговський*, *Потоцький*). Автор часто згадує про *Радзивіла*, поодинокі можна зустріти такі найменування, як-от: *Мономах*, *Разін*, *Сигизмунд*. Є у романі і такі антропоніми, які автор використовує як сатиричний засіб, поєднуючи, наприклад, полонізовані власні назви осіб з українськими прізвищами або ж утворюючи їх на польський манер:

*Тадеуш Пика*, *Бидиловські*, *Козебродські*, *Себастьянські*, *Рох Яблонський* (с.75),

*Яка в них гідність чується велика Рох Яблонський і Тадеуш Пика* (с.90).

Окреме місце у творі посідають власні назви біблійних персонажів (3%) – *Ірод*, *Юда*, *Ісав*, *Даніїл*, *Павло*, *Пафнутій*, *Соломон*, *Давид*, *Господь*:

Сам цар *Давид* жону свою отверг (с.64),

Як голову криваву *Іоанна* над білим світом *Іроду* несе (с.40).

Вони частотні в шостому розділі – «Проца» і, природно, є засобом відтворення місцеперебування головної героїні роману..

Бібліоніми *Господь*, *Бог* послідовно вживаються в пошанному контексті, створюючи колорит урочистості, святості:

Тут сам *Господь* безсмертними перстами

Оці священні гори осинив (с.163)

Співають пісню, *Боже* мій, мою! (с.195)

О *Боже* духів і живої плоті (с.193)

Розглянувши використання власних антропонімних назв у романі Ліни Костенко "Маруся Чурай", приходимо до висновку, що вони становлять кількісно найбільшу групу онімів, тобто імена, по батькові та прізвища героїв роману є текстотвірними одиницями, що формують національний колорит роману, є засобом творення реального хронотопу, є одним із виразних стилістичних засобів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григорій Ключек Нескорена. Штрихи до життєвої і творчої біографії Ліни Костенко/ Ключек Григорій// Ліна Костенко: Навчальний посібник-хрестоматія. - Кіровоград : «Степова Еллада», 1999. – С. 3-22.
2. Дмитро Дроздовський Хвилі Часу/Дроздовський Дмитро// Ліна Костенко Річка Геракліта: Післямова. – К.: «Либідь», 2011. – С.281-321.

**Тетяна ХОМКО**

### ОБРАЗ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ АВТОРА В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ «ТРИ ПЕРСТЕНІ» Б.-І. АНТОНІЧА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цела О. В.

«Його поезія є незаперечним свідченням того, що великий талант обов'язково зреалізує свої можливості за короткий час і проб'ється крізь перепони провінціального мислення на дорогу передових думок свого часу, дорогу, яка поєднує національного художника із мистецтвом світовим і в той же час із найглибшими пластами рідної землі й рідної культури» [6, с. 3], – так свого часу написав про творчість Б.-І. Антоніча Дмитро Павличко. Таке й подібні оціночні судження, як і сам факт тривалої заборони творчості аполітичного поета-містика в радянській літературі підживлюють дослідницький інтерес до постаті неординарного митця.

Біографічна особистість та спадщина Богдана-Ігоря Антоніча неодноразово ставали предметом розгляду в дослідженнях С. Гординського [2], Д. Ільницького [3: 5]. Т. Левчук [7], Д. Павличка [6], Л. Стефановської [8] та ін. Відповідні напрацювання наразі **актуалізують** необхідність застосування таких концепцій чи методологій, котрі не лише забезпечуватимуть належне узагальнення відповідного літературно-критичного досвіду, але й сприятимуть комплексному підходу до творчості та постаті митця.

У межах цієї публікації ми пропонуємо результати застосування до поетичних текстів Б.-І. Антоніча 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: [9, с. 67–78]). **Мета** нашої статті – використовуючи лінгвістичний, літературознавчий та психологічний інструментарій, висвітлити специфіку образу внутрішнього світу автора в поетичній збірці Б.-І. Антоніча «Три перстені». **Предметом** нашого дослідження будуть аспекти авторського самоображення, самооцінки та самоочікування, аналіз/інтерпретація яких дадуть змогу увиразнити художньо закодований набутий і очікуваний життєвий досвід митця.

«Коли з'явилася книжка «Три перстені», читачі і критика прийняли її беззастережно. Навіть пізніше, коли автор переріс «Три перстені», часто не хотіли визнавати в ньому чогось іншого, глибшого і



досконалішого, все ніяк не могли позбутися чару пісні про весну, молодість, красу» (М. Ільницький) [4, с. 60]. Які ж аспекти образу внутрішнього світу автора є тут зримими для реципієнта/дослідника?

Нами з'ясовано, що в збірці «Три перстені» автор зображає себе в наступних образах: малого хлопчика, який допитливо вивчає все, що його оточує, часто уявляє себе частиною природи, перевтілюючись у дерево, у траву, у тварину («Я-дитина»); романтичного юнака, який прагне пізнати красу довоколишнього світу («Я-юнак»); молодого митця, який прагне змінити цей світ («Я-поет») тощо. Варто зауважити, що таке авторське самозображення, утілюючись крізь призму міфологічного та романтичного світоглядів, має здебільшого автобіографічну природу: поетичні рядки передають інформацію, пов'язану з походженням, місцем народження, батьками, освітою митця тощо.

Загальновідомо, що чуттєво-емоційна сфера людської психіки формується в дитинстві, не зазнаючи надалі особливих змін. І дійсно, уже змалку вразливість та емоційність домінують у життєвому світі допитливого хлопчика. Найвиразніше це простежується в «Елегії про співучі двері». Тут автор поринає в спогади про дитинство та емоційно відтворює ті чудові моменти свого життя: *«Співучі двері, сивий явір, / старий мальований поріг. / Так залишилися в уяві / місця дитячих днів моїх... / Я хочу знову пережити / хлоп'ячі радощі та бурі. / Швидчій струмує в жилах кров / і сяють щастям очі хмурі, в долоні легшає перо...»* [1]. Згадуючи рідну Лемківщину – той край, де зростав, його звичаї, традиції та чарівну магичну природу, поет відчуває себе щасливим, його очі сяють, і легко дається кожне слово, що лягає на папір. Уявляючи картини зі свого дитинства, автор відкриває нам себе: ми й справді бачимо його малим п'ятирічним хлопчиком, який захоплено вдивляється в кожную частинку світу, зачарований тією казкою, яка оточує його: *«Туди ходив ловити раки, / коли мені було п'ять літ. / Колола пальчики шипшина... На зорі задививсь хлопчина, / але своєї не знайшов...»* [1].

«Я-дитина» часто виразнюється на фоні розкішної природи рідного краю. У поезії «Назустріч» яскраво змальований малий Антонич, який *«росте, мов куцє малини»* [1], радіє весні, сонцю, першим ластівкам. У вірші «На шляху» теж бачимо, як *«іде розсміяний і босий хлопчина з сонцем на плечах»* [1]. Тут сонце – це поезія, магія слова, яка відкрилася Антоничу ще змалку. А в тексті «Чарки» йдеться про те, що *«хочеться хлопчині конче від весняних воріт ключа»* [1]. Загалом у кожному вірші про дитинство відчувається осяйний оптимізм, життєрадісність, мажорний та світлий настрій. Щиро й відверто звучить у таких поезіях по-дитячому наївне обоження загадкового довоколишнього світу.

Рання юність теж неодноразово стає епіцентром авторських роздумів. Ми бачимо юнака, який відкриває двері в широкий світ: *«Шляхи широкі у безкрає, / поїхав хлопцем я у світ...»* [1]. Але перед тим, як піти з рідного дому, хлопець пізнає ціну дружби, любові. Він багато читає і, звісно, мріє про незвідане. Герой поезії «Елегія про ключі від кохання» – мрійливий, щирий, уперше закоханий. Спогади про ці події зі свого життя Антонич наділяє ореолом таємничості та краси: *«Пригадуєш: весна горіла, / немов закохане дівча. / Навпроти вийшов ти несміло / невловне щастя зустрічать», «Несмілий і палкий хлопчина / не вмів знайти кохання слів...», «Кохання мапу хлопець креслив, весни дванадцять обручів»* [1]. Автор наголошує, що кохання стало джерелом його духовного багатства: *«Так народилась пісня в серці, / все змінилось у спів», «Отак сплелись життя і пісня, / переливаючись в одне»* [1].

Авторська самооцінка найбільше пов'язана з образом «Я-поет». У цьому контексті відбувається усвідомлення себе як митця, котрий дає оцінку власній творчості та розмірковує над тим, яке значення вона має для суспільства. Антонич часто замислюється над тим, що ж у його душі змінилось, що він, ставши поетом та поєднавшись із піснею, отримав як людина і як творець: *«Почалося так: упився я / від перших власних строф похмілья»* [1]. Він робить перші спроби, вчиться, усвідомлює свою місію як творця, розуміє, що *«...треба пісню наче тіль, нести з собою, / що треба йти, невпинно йти назустріч мертвій тишині»* [1].

У своїх поезіях автор живе у трьох світах – молодості, пісні й ночі, які складають сенс його життя. «Перстень пісні» й «перстень ночі» символізують творення натхненного й п'яного мистецтва: *«В червонім озбані м'ятний трунок, / зелені краплі яворові. / Дзвони, окрилена струно, / весні шаленій і любові!»* [1].

В «Елегії про перстень пісні» змальовується майже біблійний образ юнака-поета, котрий зриває слова з дерев: *«Виходжу в сад, слова зриваю, / дерев натхненних щедрю дань»* [1].

В «Елегії про перстень молодості» поет заявляє, що не хоче жити в холодному сьайві мистецтва. Однак і жити по-старому митець теж не може, бо скуштував гіркий плід творчості й краси, знаходить щастя у натхненній праці.

«У творчості Антонич насамперед – змагун (його слово). Вправляння письменника зі словом інколи нагадують гімнастичні вправи: «Вихор казився. Ревів, вигукував, свистів, гоготав, голосив, сміявся, грюкав, гутарив, брязкав, деренчав, виляскував, порскав, пирхав, мугикав, рипів, рюмса, рокотав». Чи й справді не схоже це на філологічну вправу з використання синонімів? Він очевидно знав і відчував естетичні вимоги часу та інтуїтивно обрав потрібний напрям у творчій практиці. Китами його поетичного світу стали міфологізм, пантеїзм та народність» [7].

У творчості Богдана-Ігоря Антонича провідним поетичним мотивом стає так зване «сп'яніння». Осмислення такого стану зустрічаємо в ряді поезій збірки. Уже на перших сторінках «Трьох перстенів», в «Автопортреті», автор сміливо заявляє: *«Я – поет весняного похмілья», «Дочасности красо незглибна, невже ж тобою не п'яніти?»* [1]. Таким акцентом виражено авторське відсторонення від свідомо керованого життєвого орієнтуру. У бутті митця панує позасвідоме, ірраціональне, те, що асоціюється з особливою духовною величчю.

В «Елегії про співучі двері» перед нами постає поет, котрий сприймає власний дар як подарунок від Бога: *«І той, хто легкість дав сарні, / слова співучі дав мені»* [1]. Він стає співцем життя, яке дало йому





можливість пізнати все: «Турботи, радощі, омани, кохання, зрада, ночі тьмяні і сіроокеє дівча. Одчаю шал і пал любовний, і хмільність щастя, і печаль, нестямний захват молитовний, доглибна знеохоти їдь і ласка творчості найвища – це все дало мені життя. Його звеличую тут я» [1]. Митець від рідної землі взяв насагу і спрагу творчості, а тому прокладає своєю поезією «місток» між часами й поколіннями: «Мої пісні – над рікою часу калиновий міст...» [1].

В останній поезії збірки «Три перстені» Антонич робить своєрідне узагальнення щодо власної творчої місії: «Кінчаючи цієї книги / співні, п'янливі сторінки, / не думай, друже, що у них я / горіти зможу крізь віки, / із поривань, натхнень, одчаю / останеться лиші попіл мрій. / Бо ж пам'ятник крихкий лишаю / турботі й радості моїй» [1]. Він не сподівається на славу чи визнання. І саме цей факт свідчить про те, що творчість для Антонича – це в першу чергу можливість розкрити себе, передати свої думки, переживання, віднайти себе в цьому світі та досягнути таїни природи і людини. Митець відчуває в собі сили та спроможність писати й надалі. І хоча іноді в душі поета й виникають сумніви, то вони легко розвіюються, коли натхненний Антонич-поет бере до рук перо.

Авторське самоочікування теж органічно пов'язане насамперед з образом «Я-поет». Поруч із юним поетом бачимо й досвідченого митця, який розуміє, що світ не досконалий, бо в ньому є багато страждань. Саме тому поет прагне щось змінити в довколишньому. Однак уже в рядках поезії «Ніч» звучить відчай та розчарування, бо автор не може здійснити те, про що так мріє: «Невже ж нема у цьому світі місця / поривам нездійсненим і палким?» [1].

До поета приходять розуміння того, що молодече та веселе слово замінює пора мудрого пізнання себе та критичного ставлення до всього досі незвіданого й тривожного. У «Суворому вірші» Антонич усвідомлює марність власної спроби втекти від жахливої дійсності у світ мрій і фантазій: «О, поете, дарма, вже тобі не втекти, / треба визнати те, що найгірше: / чи самого себе не обрідхуєш ти / в цих п'янливих розспіваних віршах?» [1]. Зі згаданим усвідомленням приходять і потреба «глянути дням прямо в вічі» [1]. З'являється бажання боротися за власну мрію та щастя людей: «О, визволь від слова безсилля, / розчавлю притаєну зради змію. / Напружую струни і жили, / хай пісню, мов стрілу, у серце вам вб'ю» [1]. Його пісня набуває сміливих, натхнених нот, які закликають читача до відповідальності перед іншими: «Та лиш послухай: тут уже / нова лунає пісня – рожка гніву» [1].

Як бачимо, беззаперечним є той факт, що образи збірки «Три перстені» яскраво репрезентують авторську особистість. Образи «Я-дитина», «Я-юнак», «Я-лемок» та «Я-поет» символізують, з одного боку, формування Антонича як людини, а з іншого – його еволюцію як митця.

Перші три зі згаданих образів «Я» представлені головним чином через самозображення митця. «Я-дитина» розкриває безтурботну та щасливу пору, коли в епіцентрі життєвого персонажа був теплий рідний дім та природа, де завжди панує любов, вирує справжнє життя. В образі «Я-юнак» поет відчуває себе молодим та натхненим, мрійливим, сповненим сил та життєвої енергії. Для нього це пора, коли відкриваються всі дороги, коли переповнює нестримне бажання охопити весь світ. У пориві цього юного, молодечого запалу Антонич поспішає пізнати себе та насолодитися п'яним життям. Образ «Я-лемок», що виразно відтворює зв'язок поета з рідним краєм, простежується не лише в цій збірці, але й в усій творчості автора. Останній і, безумовно, ключовий образ усієї збірки – «Я-поет», який синтезує в собі аспекти авторського самозображення, самооцінки та самоочікування. Це авторське втілення найвиразніше простежується у двох часових вимірах – теперішньому та майбутньому. Спочатку це «поет весняного похмілья» [1], який існує в реальному світі. Він – співець весни, юний та натхненний митець зі своїм романтичним баченням світу. Настирливою в ньому є потреба писати. Оцінюючи власне надбання, він наголошує, що здатен творити, і в нього це чудово виходить. Водночас він прагне своїми текстами впливати на людську свідомість.

Таким чином, досліджуючи поетичну збірку «Три перстені» Богдана-Ігоря Антонича в контексті проблеми автора, ми через аналіз/інтерпретацію образів «Я-дитина», «Я-юнак», «Я-лемок», «Я-поет» висвітлили особливості художньо вираженого індивідуального досвіду митця. Такий підхід – це і спроба наближення до «таїни» біографічної постаті Антонича, і спосіб розкодування художньо вираженого образу внутрішнього світу автора. У результаті ми отримали інформацію про інтереси, цінності, уподобання, риси характеру авторської особистості збірки «Три перстені». Нами з'ясовано, що в поезіях втілена експресивність, емоційність, інтелектуальність митця. Очевидною є його активна громадська позиція, багатство творчої уяви, глибокий патріотизм. Він – майстер висловлювання, котрий органічно схильний до мрійливості та містичності. Перед нами – молодий і натхненний поет, який має дуже вразливу натуру, котрий є справжнім поціновувачем молодості, кохання та краси. Це добра та світла особистість, яка любить та звеличує життя, живе в гармонії з природою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонич Б.-І. Три перстені: поеми й лірика [Електронний ресурс] / Б. І. Антонич. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/ji-library/antonych/antonych-try.htm>
2. Гординський С. Я. На переламі епох: Літературознавчі статті, огляди, есеї, рецензії, спогади / Святослав Ярославич Гординський; укл. Р. М. Лубківський. – Львів: Світ, 2004. – 504 с.
3. Ільницький Д. Антонич від А до Я / Данило Ільницький. – Львів: Видавництво «Старого Лева», 2017. – 72 с.
4. Ільницький М. М. Богдан-Ігор Антонич: нарис життя і творчості / М. М. Ільницький. – К.: Радянський письменник, 1991. – 207 с.
5. Ільницький Д. Літературознавчі погляди Богдана-Ігоря Антонича // Слово і час. – 2006. – № 12. – С. 35–43.
6. Павличко Д. Перстень життя: літературний портрет Богдана-Ігоря Антонича / Д. Павличко. – 3-тє вид. – К.: Веселка, 2008. – 45 с.
7. Левчук Т. Критерії художності в естетичній концепції Антонича [Електронний ресурс] / Тереза Левчук. – Режим доступу: [http://esnuir.eeun.edu.ua/bitstream/123456789/6556/1/Metamorfozy\\_Varsava.pdf](http://esnuir.eeun.edu.ua/bitstream/123456789/6556/1/Metamorfozy_Varsava.pdf)
8. Стефановська Л. Антонич. Антиномії / Лідія Стефановська. – К.: Критика, 2006. – 312 с.
9. Цепя Олександра. Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання: монографія / Олександра Цепя. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. – 260 с.



Олена ШЕВЧЕНКО

## ПОЕЗІЯ І ПОЕТИКА ОСЕНІ В ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г.Д.

Ліна Костенко є авторкою таких поетичних збірок як «Над берегами вічної ріки» (1977), «Неповторність» (1980), «Сад нетанучих скульптур» (1987), роману у віршах «Маруся Чурай» (1979, Шевченківська премія 1987), поеми «Берестечко» (1999, 2010). 2010 року опублікувала перший прозовий роман «Записки українського самашедшого», що став одним з лідерів продажу серед українських книжок у 2011 році.

У 1989 р. виходить збірка Ліни Костенко «Вибране», де чільне місце посідає цикл «Осінні карнавали». Цей же цикл у дещо розширеному варіанті повторюється в збірці поезій «Річка Геракліта» (2016).

Глибина поетичного слова Ліни Костенко зумовлена великим духовним потенціалом її творчої особистості. Мистецтво для Ліни Костенко – не форма вираження думок і почувань, а стан душі, світовідчуття. У такому розумінні воно стає сенсом життя, підноситься на висоту естетичного ідеалу поетеси і є втіленням її життєвої філософії.

Ліна Костенко – європейська поетеса. Основою її поезії визнано естетику неокласиків з їх глибокою повагою до культурної традиції, витонченістю і ясністю поетичної мови. Але водночас її поезія максимально «осучаснена», оскільки торкається актуальних проблем нашого суспільства. Це і політичні проблеми, розкриття людської особистості, деградація людства, пагубний вплив прогресу на навколишнє середовище і т.п.

Однією із визначальних світоглядних позицій поетеси є природа, а відтак вона постає однією з основних семантичних констант її поезії. З одного боку, природа – засіб вираження в поетичному тексті, що становить ідейно-концептуальний шар поезії Ліни Костенко, з другого – поезія виконує роль зв'язуючої ланки між природою та світом.

Пейзажна лірика Ліни Костенко – це своєрідна мистецька концепція українського пантеїзму. Художниця-поетеса створює свій світ гармонійних взаємин усього живого з усім, налагоджує емоційний контакт з навколишнім. Слово поетеси пронизане непомітною турботою про долю всього живого, активним творчим прагненням захистити й зберегти духовні цінності, котрі роблять людину людиною. «Шлях наближення до істини через спілкування з природою, – пише С. Барабаш, – допомагає авторці мобілізувати власне аналітичне мислення до такої густоти, що естетична сутність природи визначає етичний тембр її творчості.» [1,19]

Авторське бачення стосунків людини з природою лягло в основу концепції духовного образу живого світу Ліни Костенко як енергетичного центру світомислення сучасної людини, який забезпечує щирий контакт зі сферою сакрального. Зв'язок із природою рідного краю у поетеси багатогранний, розгалужений спорідненими мотивами "людина – час", "людина – природа – духовність", "дух – матерія". Поетеса стверджує своїм словом, що «буття індивіда в просторі цивілізаційних деформацій zagrożене відсутністю етичної основи модерного діалогу, котрий вона намагається відлагодити власним мистецтвом, створюючи гармонію неперебутнього» [1,20]

Важливе місце у змалюванні природи в творчості Ліни Костенко займають поезії, нав'язані осінньою порою.

Осінь – одна із найулюбленіших тем поетів – це всім відомий факт. Бабині літо, золотий листопад, багрянні кетяги горобини, сум за втраченим часом та очікування зими – все це є невід'ємними атрибутами її змалювання. Та кожен з митців знаходив у ній щось своє, надавав цій порі року особливої тональності. Зверталася до цієї теми і Ліна Костенко, присвятивши їй у "Вибраному" окремий розділ "Осінні карнавали". Ця назва носить символічне значення. Слово «карнавал» викликає у нашій свідомості різноманітні асоціації: буйні народні гуляння, що супроводжувалися іграми, танцями. Обов'язковими атрибутами цього дійства були барвистий одяг та маски. В уяві виникають образи яскравого листя, що кружляє в дикому танку, буяння осінніх квітів і різнотрав'я, останні подихи літа у легенькому вітерці – свято закінчення жнив і споживання плодів. Та ця назва містить в собі і менш оптимістичний підтекст. Осінні карнавали – останні карнавали. Це свято прощання з молодістю, лебедина пісня природи. Наприкінці цього дійства зриваються всі маски, спадає полуда життя, розкривши всю свою сутність. Тоді стає непотрібним прикриття реального світу, адже істина буття досягнута і природа готова до наступних перероджень.

Марнували літечко, марнували.

А тепер осінні вже карнавали.

Душа задивиться в туман

і марить обрисами літа.

Чи, може, це приснилось нам

купання в річці Геракліта? [4,327]

Ця поезія, на нашу думку, виражає основний мотив усього циклу. У невеличкому вірші можна прослідкувати філософське осягнення проминальності людського буття, швидкоплинності часу. Його особливістю є невизначеність ліричного героя в поезії. Чи це хтось один, чи їх можливо двоє, а може все людство?



«Марнували літєчко, марнували. А тепер осінні вже карнавали.» В перших рядках зображено всього один крок – перехід від літа до осені, від молодості до старості. Витративши дорогий час, ми розуміємо, що в нас залишається лише один останній ривок – осінній карнавал – лебедина пісня молодості.

«Душа задивиться в туман і марить обрисами літа.» Туман в цій поезії виступає певною ланкою, яка поєднує реальне та ірреальне, матеріалістичне та емпіричне. Через цю туманну призму, ми намагаємося думками повернутися в минуле, оцінити пройдений шлях, при цьому фізично перебуваючи в теперішньому, в реальному світі. Туман – це одна із масок осіннього карнавалу, яка не просто приховує сутність речей, а викривлює їх або ж навпаки згладжує, ідеалізує.

«Чи, може, це приснилось нам купання в річці Геракліта?» Лірична героїня втрачає нитку розуміння де закінчуються спогади, а де починається мрія. Але вживання образу давньогрецького філософа Геракліта, повертає її до реальності, підкреслюючи ідею неможливості «двічі увійти в одну річку».

Костенко зображала осінь різною: то ранньою, сповненою, мов жінка, гарячої жагучості ("Осінь жагуча"), то пізньою, яка ось-ось має перейти в зиму ("Осінь убога"). Осінь буває й осяяною сонцем, і оповитою туманами.

В циклі «Осінні карнавали» поетеса зверталася до образу осені не тільки як до прекрасної пори року, зміни якої варто було б описати, а в першу чергу як до цілого комплексу емоцій, почуттів викликаних нею.

Наприклад, душевні страждання майстерно передано в поезії «Красива осінь вишиває клени»:

Красива осінь вишиває клени  
червоним, жовтим, срібним,  
золотим.  
А листя просить:  
– Виший нас зеленим!  
Ми ще побудем, ще не облетим.  
А листя просить:  
– Дай нам тої втіхи!  
Сади прекрасні, роси – як вино.  
Ворони п'ють надкльовані горіхи.  
А що їм, чорним? Чорним все одно [4, 323].

В цій поезії Костенко тонко передає всі переживання людини, яка знаходиться на порозі старості, її біль, пов'язаний з безсилістю перед невмолимим плином часу.

«Красива осінь вишиває клени червоним, жовтим, срібним, золотим.» В перших рядках ми бачимо осінь в образі майстрині. Цікавою є колористика цієї поезії. Червона, жовта, золота – ці барви є стандартними для зображення осені і символізують багатство, зрілість. Вони є традиційними для української святкової вишивки, а також для риз священників. Але до цієї палітри додається срібний колір, що антропоморфізує образ листя (срібло – сивина, старість, наближення смерті).

«А листя просить: – Виший нас зеленим! Ми ще побудем, ще не облетим.» Персоніфікований образ листя не хоче прощатися з яскравими кольорами, з молодістю, так само як і людина боїться сивини у волоссі.

«Ворони п'ють надкльовані горіхи. А що їм, чорним? Чорним все одно.» В кінцевих рядках поезії подається різкий контраст в кольорах, що підкреслює драматичність ситуації. Чорні ворони – це образ невмолимої, невідворотної смерті, перед якою безсиле все живе. Надкльовавши горіхи, вони зробили їх неповноцінними, довели до передсмертного стану. Їх існування вже не має сенсу, оскільки вони не можуть продовжити свій рід, переродитися, виконати своє завдання. Та смерті абсолютно байдуже до цього.

Як вже зазначалося на початку статті, в циклі «Осінні карнавали» Костенко використовує європейські традиції, форму, композицію, але сама система сприйняття людини і природи значно відрізняється від Західної. Внутрішній світ осінніх поезій Костенко існує за законами Сходу – Японії.

Загалом, ставлення до природи мешканців Сходу і Заходу кардинально відрізняється. Змальовуючи якусь пору року, Європейці помічають певний образ, проникаються станом який цей образ створює, а потім відпускають його, знову повернувшись у свій світ, займаючись різними «людськими проблемами». Японці ж не розділяли світ природи і світ людських почуттів, оскільки єдність із природою є основою їх психотипа.

Відмінним від європейського є також ставлення японців до краси навколишньої природи, що значною мірою зумовлене догмами буддизму. Характерне для нього відчуття швидкоплинності людського життя породжувало прагнення милуватися кожною його миттю. Як відомо, буддійська концепція тлінності буття є центром японської філософії і художньої думки. Можливо, через це японці ніколи не протиставляють себе навколишньому світу, не намагаються на кшталт європейців змінити чи покращити його, а лише щиро прагнуть досягнути гармонії з природою, знайти своє органічне місце в навколишньому світі.

Ми звикли називати природою те, що нас оточує, існує само по собі, тобто щось зовнішнє по відношенню до нас. Для народів Далекого Сходу природа – це щось внутрішнє, притаманне людині, принцип існування речей, який все поєднує між собою єдиним ритмом.

Що ж робить осінню поетику Костенко близькою до японської?

Перш за все, це ставлення Ліни до природи, усвідомлення себе частинкою Всесвіту, гармонійних стосунків з нею. В цьому циклі відбувається занурення ліричної героїні в таємниці того первісного стану буття, коли два світи взаємозбагачувалися, взаємопроникали, а людина практично розчинялася в природі.

Також, змальовуючи осінь в різноманітних амплуа, Костенко використовує слова які створюють архетипний образ цієї пори року, але спосіб їх вживання і форма вираження створюють абсолютно нові



образи, які проектується на людське життя. Такі слова-архетипи є характерними для японської поезії хайку. Кіго або сезонні слова – це ретельно відшліфовані часом слова, які дають нам чітке уявлення про пору року, викликають певні асоціації, необхідні для творення цілісної художньої картини, а також надають поезії сугестивності. Ось деякі з них: ворон, осінній вечір, голі дерева («На голій гілці /самотній ворон тихо старіє./ Осінній вечір»(Мацуо Басьо); «Ворони п'ють надкльовані горіхи. /А що їм, чорним? Чорним все одно».(Ліна Костенко)); паморозь, хризантема(айстра) коник(цвіркун) повний місяць, та ін.

Особливості хронотопу в поезіях Ліни Костенко досить впізнавані. Для неї перше місце в дихотомії «час» і «простір» займає час і факт проминання людини в часі, мінливості буття. Що є характерним і для японської поезії. Японське світосприйняття має одну цікаву особливість: для них простір не має такого великого значення як для європейців, для яких територіальна приналежність, захоплення і підкорення нових земель є історичною домінантою. Перш за все, це зумовлене геофізичними особливостями відстороненого розташування цієї острівної країни. Тому сприймаючи простір як статичний елемент, більша увага надається часу: усвідомлення швидкоплинності буття є одним із головних у світосприйнятті японців.[2, 265]

Цікавими в японській культурі є принципи вабі та сабі. Їх мотиви теж можна простежити в поезіях «Осінніх карнавалів». Поняття вабі можна трактувати як почуття, що народжується при осмисленні недовговічності людського життя відносно одвічності світу («Марнували літєчко, марнували./ А тепер осінні вже карнавали.../»). Також вабі – це краса в простому, усвідомлення її необмеженості не лише визначними витворами мистецтва. За словами Єлісеєва: «Вабі полягає в тому, щоб уловити невлівиме, те «щось» коштовне, що знаходиться всередині нас і нашого мистецтва, те, що непідвладне моді, віянням часу. Пройнятися змістом вабі – це означає зрозуміти істинну цінність людського життя і оточуючого середовища» [2,280].

Часто вабі отожднюють з поняттям сабі, навіть часто використовується як один принцип вабі-сабі. Проте семантика сабі має окремі компоненти, не притаманні вабі, зокрема самотність. Вона носить особливий характер таємничого смутку, чарівної відлюдності, яка необхідна для досягнення істини, стану просвітлення [2,280]. Також сабі можна визначити як стан меланхолії, який виникає при погляді на стару річ, яка навіває певні спогади, різноманітні асоціації («І цілий світ, і ось така дрібничка –/димок туману в пригорщах долин, /і кухлик той, і та в яру криничка.../»).

Одною із найголовніших особливостей поезики циклу «Осінні карнавали» є звернення до буддизму, а саме до шляху просвітлення, який відіграє важливу роль у художній еволюції ліричної героїні.

Переживаючи малу та велику еволюцію, Ліна ніби проходить шлях просвітлення, який є характерною складовою японського мистецтва, навіяної буддизмом. На початку циклу типовими ми простежуємо такі емоційно-сміслові мотиви:

- Небажання приймати нову пору, консервативність:
- Докір за марнотратність часу:
- Відчуття власної нереалізованості
- Самотність, покинутість
- Зрештою, розгубленість

Осінній день, осінній день,  
осінній!  
О синій день, о синій день,  
о синій!  
Осанна осені, о сум! Осанна.  
Невже це осінь, осінь, о! – та сама.  
Останні айстри горілиць  
зайшлися болем.  
Ген килим, витканий із птиць,  
летить над полем.  
Багдадський злодій літо вкрав,  
багдадський злодій.  
І плаче коник серед трав –  
нема мелодій [4, 321].

Ця поезія є одним із початкових творів циклу. В перших рядках простежується прославляння осінньої краси, яка полонила ліричну героїню. Це виявляється за допомогою повторів, алітерації та асонансу «Осінній день, осінній день, осінній! О синій день, о синій день, о синій!», вигуку «осанна!», який поєднується з словом «сум» створює неповторний оксюморон.

«Невже це осінь, осінь, о!» Ліна намагається усвідомити, що осінь вже настала, змиритися з цим, та її європейське «я» заперечує швидкоплинність життя, сумує за втраченим літом. Фраза «– та сама» в закінченні цієї риторичної конструкції, вказує на циклічність нашого буття.

Лірична героїня продовжує споглядати динаміку змін в природі, але це не приносить їй бажаного спокою і акцентує її увагу на негативних характеристиках: болю «Останні айстри горілиць зайшлися болем», розставання «Ген килим, витканий із птиць, летить над полем» (хто його виткав осінь? час?), втрати «Багдадський злодій літо вкрав», (вкрати молодість з під носу блискавично) і, щонайгірше, на творчій кризі «І плаче коник серед трав – нема мелодій».

В багатьох віршах циклу спостерігаємо такі настрої і відчуття ліричної героїні: катарсисні переживання, відвертість із собою, вдячність за знову набутий досвід.





Проаналізуємо останній вірш циклу:

Старі дуби, спасибі вам за осінь,  
за відлітання радості і птиць.  
Ще, певно, я затуркана не зовсім,  
що чую шурхіт княжих багряниць.  
Моя княгине! Ти ідеш вмирати.  
піднявши вгору стомлене лице.  
Я плачу й можу сліз не витирати.  
Старі дуби, спасибі вам за це [4, 346].

В цій поезії можемо простежити еволюцію поетеси від небажання змиритися з приходом осені до досягнення найвищого творчого акту – злиття з природою, що для буддистів є шляхом усвідомлення найвищої істини.

В першому рядку поезії героїня звертається до дубів – символу мудрості, старості, могутності. Вони постають вираженням образу осені і тих неповторних емоцій, пов'язаних з динамікою змін у природі.

«Ще, певно, я затуркана не зовсім, що чую шурхіт княжих багряниць.» Далі зображене протиставлення глибокого внутрішнього світу людини суєтливому, меркантильному буттю. Княжі багряниці – це та деталь, яка нерозривно поєднує ліричну героїню з природним началом, зі станом осені.

«Моя княгине! Ти ідеш вмирати, піднявши вгору стомлене лице». В цих рядках бачимо втілення цілісного персоніфікованого образу осені – гордої, величної, але втомленої життям жінки. Займенник «моя» наближає її образ до ліричної героїні. Найбільший страх у житті звичайної людини – смерть – поетеса навчилася сприймати як невід'ємну частку життя.

«Я плачу й можу сліз не витирати. Старі дуби, спасибі вам за це.» Хоч вона й плаче, ці сльози не є ознакою болю, вони лише атрибут полегшення, катарсису, розуміння. Вона висловлює подяку за набутий досвід, за знаходження того спокою, просвітлення, якого намагались досягти японські мудреці.

Дослідивши цикл «Осінні карнавали», ми виявили, що образ осені у поезіях Костенко різноплановий. Це і змалювання осені як пори року, зображення цієї пори року в образі жінки, в амплуа майстрині. Але одним із найголовніших постає наскрізний дихотомічний образ «осінь природи – осінь людини». Ці образи творяться за допомогою найрізноманітніших художніх засобів: метафор, епітетів, оксюморонів. Та провідним засобом є персоніфікація, що наявна майже в усіх поезіях циклу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабаш С. Г. Творчість Ліни Костенко в ідейно-художньому контексті літературної доби : дис. ... докт. філол. наук : 10.01.01 / Г. С. Барабаш. – Львів, 2004. – 382 с.
2. Бондаренко І.П. Розкоші і злидні японської поезії: японська класична поезія в контексті світової та української літератури. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 566с.
3. Брюховецький В. Ліна Костенко : Нарис творчості / В. Брюховецький. – К. : Дніпро, 1990. – 262 с.
4. Костенко Ліна. Вибране / Ліна Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.
5. Криловець Н.В. Мотив осені в натурфілософській поезії Ліни Костенко/ В.Н.Криловець//Вісник Житомирського державного університету. Серія: Філологічні науки. – Вип.61. – Житомир, 2012.
6. Ліна Костенко: навч.посібник-хрестоматія/ ідея, упорядкування, інтерпретація творів Г. Клочка. – Кіровоград: Степова Еллада,1999.-320с.
7. Таран О. І. Спостереження над композицією циклу Ліни Костенко "Осінні карнавали" / О. І. Таран // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (українське літературознавство). – Вип. 15. – Кіровоград, 1998. – С.154–159.

**Руслана ЯЦЕЙКО**

#### ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИКИ М. ВІНГРАНОВСЬКОГО

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л.П.*

Микола Вінграновський, творчість якого належала до періоду шістдесятництва, писав поезії, що відрізняються високим естетизмом, сповідальністю та інтимністю. Митець тонко відчував прекрасне; він був людиною широкого обдарування: не тільки поетом, а й прозаїком, сценаристом, режисером-постановником, кіноактором. Однак М. Вінграновський особливо поцінував поезію: «По-моєму, все мистецтво є поезія. Музика – це поезія, архітектура – це поезія, кіно – це поезія, проза – це поезія. Тому поезія для мене, безперечно, на першому місці була і, точно знаю, буде» [1, 3]. Щоб зрозуміти художню цінність поетичного доробку письменника-шістдесятника, варто розглянути поетику його ліричних творів.

**Постановка проблеми.** У поетиці літературного твору як системі художніх методів, засобів та прийомів, що впливають на становлення його форми та змісту і визначають літературно-художню цінність твору, важливим є мовний аспект. Один із пріоритетних напрямів сучасної лінгвостилістики – визначення лінгвостилістичних функцій одиниць різних мовних рівнів – дає можливість проаналізувати поетичні тексти М. Вінграновського як систему мовних засобів, що відображають ідейно-тематичний, образний і естетичний зміст. Завдяки лінгвостилістичному аналізу встановлюються індивідуальні ознаки поетичного письма М. Вінграновського, що формують цілісну картину його мовно-естетичної особистості.

Художньо-образна думка поета, його асоціативне бачення світу потребує усвідомленого сприйняття поетичного слова як явища, що ввібрало загальнолюдський та авторський світогляд. Осмислення поетичного тексту як способу відображення емоційного стану та естетичного досвіду М. Вінграновського,



його розуміння природи речей та духовної складової є важливим для дослідження індивідуального стилю письменника.

**Актуальність дослідження** зумовлена потребою поглибленого вивчення мови ліричних творів М. Вінграновського, оскільки поетична спадщина поета-шістдесятника має значну художньо-літературну цінність, і тому важливо якнайповніше осягнути систему мовних прийомів, якими користувався митець. Уважаємо, що характеристика поетичних текстів у стилістичному аспекті сприятиме глибшому та повнішому пізнанню природи лірики взагалі, специфіки поетичного мислення та мовотворення митця зокрема.

У запропонованому дослідженні маємо на меті окреслити актуальні тенденції вивчення поетичної мови, зокрема її лексичного рівня, здійснити ідіостилістичний і текстовий аналізи домінантних мовних засобів у поезіях М. Вінграновського.

**Об'єктом дослідження** є поезика віршованих текстів М. Вінграновського як система художніх методів, засобів та прийомів, що формують художню цінність ліричного твору та демонструють особливості індивідуального стилю поета.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти поезики ліричних творів М. Вінграновського вивчали С. Богдан, О. Гальчук, І. Дзюба, Ю. Ковалів, С. Єрмоленко В. Моренець, Т. Салига, В. Слпчук, Л. Талалай, Л. Тарнашинська, Т. Цілінко та ін. Специфіку лексико-фразеологічного та лексичного аспекту мови поезії М. Вінграновського, багатство її фоніки розглядає Л. Старовойт. Дослідження О. Андрієць ґрунтуються на визначенні лексичних особливостей інтимної лірики митця, характеристиці його ідіостилу.

Одним із ґрунтовних досліджень про особливості поетичної мови М. Вінграновського є монографія Л. Гливінської «Микола Вінграновський: лінгвостилістична інтерпретація», у якій дослідниця здійснює лексичний аналіз художнього тексту, акцентує увагу на специфіці метафори митця. Окремі аспекти структурно-семантичного аналізу лексики М. Вінграновського подано в публікаціях сучасних дослідників Т. Мішеніної, Г. Вокальчук та ін.

Художній палітрі віршів Миколи Вінграновського притаманні неповторна образність, несподівані асоціативні зв'язки, лексичне багатство й естетична вишуканість вислову. Митець здатен глибоко відчувати слово й так само тонко передавати свої почуття. Л. Тарнашинська так характеризує цей феномен: «М. Вінграновський – поет надчуттєвий: слово його сягає чуттєвої глибини, розростається «углиб речі». Він пізнає слово на смак, дотик, колір, температуру, запах, звук тощо» [8, с. 26]. Щоб досягти такого ефекту впливу на читача, митець користується різноманітними лексичними, фонічними та синтаксичними прийомами.

Помітним у поезії М. Вінграновського є лексичний прийом кондублікації – використання непослудованих на перший погляд лексем з метою надання їм особливої значущості та збудження у читача особливих емоцій: «За літом літо, літо літо лове...», «У грудях грудня – зими, зими...», «Сама собі сама собою снилась...», «До думи дума доруша.../ Стодоли дум – в одну стодолу!», «Дивне диво з-поміж дивних див...», «Прийшла з неволі Україна/ Й тебе на волю повела./ На вольну волю вільну всюди.../» [2].

Для посилення семантичної та експресивної виразності мовлення М. Вінграновський широко використовує паронімію. Таке зближення й зіставлення паронімів (також при цьому утворюються оказіональні асоціативні зв'язки) дає можливість митцеві досягнути ефекту «семантичного одивнення»: «Болиш?! Боли ж!/ Боли,/ Бо лине крик / Від можа і до можа Україною.../», «Коло кола ти, коло кола я / Заліта душа за літа...» [2].

Для досконалого творення художніх образів М. Вінграновський використовує прийом повтору однокореневих слів:

*Як міниться усе! І дурень той, хто зміни  
Незмінно заміня вчорашнім днем без змін.  
Народ в путі. Та він тавра не зніме  
Із тих, хто за народ  
являв  
себе  
взамін...*

*Бо він народ. Бо він – глагол життя.  
Він – зміна змін. Йому нема заміни* [2, с. 185].

Ефект вражає читача не тільки зміною суфіксів-афіксів («міниться – зміни – незмінно – заміна – без змін – заміна – взамін»), а й тим, який глибокий зміст у ньому закладено: за його допомогою автор розлого зобразив «епоху застою» радянської держави в саркастичному дусі.

Письменник удадо користується різними засобами фоніки, зокрема алітерацією та асонансом. Звук [у] М. Вінграновського – один із засобів творення поетичного образу, завдяки чому демонструються його різноманітні грані, передається емоційна напруга: «Де сон, де син, де тисячі синів/ Сплять тисячними снами й переснами – / Не спить один там Сон з усіх тих мертвих снів, / І Син один не спить між тими несинами./ Той Сон і Син не гойдані ніким. / Хіба що рабством! / рабством! / рабством!» [2, с. 223]. У наведених рядах слів повторі звуків [т] і [с] та їх звуконаслідувальні поєднання «ти», «то», «та», «си», «со», «ся» допомагають передати почуття безнадії та відчаю від суспільного пригноблення, демонструють рабську покору «несинів», що не можуть порушити цей лад.



Практично кожна поезія М. Вінграновського має гармонію звукової організації: «*На лист, на сніг, на квіт, на тині, / У шелесті нешелестинь / Стелить в солодкому тремтінні / Солодку юну Вашу тинь, / І в світланковім сумовинні / Процально пестить шию, ніс, / І сонні соняшники сині / В солонім сонці синіх кіс, / І знать одне: любити доти, / Доки не згасне долі рань...*» [2, с. 305]. Кількаразове повторення приголосних [с] та [н] створює ефект замилювання коханою жінкою, ніжності до неї. Незвичайний душевний стан підкреслюється асоціативним полем асонансу на «і», яке ще й натякає на плинність почуттів.

Науковці зазначають, що милозвучність є однієї зі стильових домінант поезії М. Вінграновського. Л. Талалай пише з цього приводу: «Вінграновський володіє даром винятково органічного відчуття слова, уміє розрізняти найтонші його модуляції... Читаючи його поезію, мимоволі замислюєшся над природою слова, над його ірраціональною дієвістю, його магією» [7, с. 59]. Розташовуючи звуки в певних позиціях, поет досягає мелодійності звучання. У ліриці М. Вінграновського рідко можна натрапити на неприродні збіги приголосних (особливо зубних, шиплячих чи глухих), зате характерним є однакове співвідношення голосних та приголосних звуків за кількістю.

Щоб уникнути скупчення немилословних звуків, М. Вінграновський послуговується засобом ліпофонії – навмисним уникненням певних звуків. Прикладом такого явища служать початкові строфи поезії «Ходить ніч твоя...»:

*Ходить ніч твоя, ходить ніч моя,  
Їм не велено почувать.  
Коло кола ти, коло кола я –  
Велим – велено начувать,  
Що то ніч твоя, що то ніч моя,  
Що то ти є ти, а то я* [2, с. 202].

Автор навмисно не вживає так званих «грубих» звуків, хоча не дотримується ліпофонії впродовж всього вірша. Очевидно, поетові важливіша не стільки формальна закінченість, як можливість окреслити два паралельні світи – жінку та чоловіка – в образі роз'єднаних рук: «*Де рука твоя, де рука моя – / не живе там ніч золота...*» [2, с. 202].

Серед лексичних поетичних засобів помітним у ліриці М. Вінграновського є індивідуально-авторське словотворення – стилістичні чи okazіональні неологізми. Завдяки таким удалим знахідкам автора передаються найтонші порухи душі ліричного героя, його світовідчуття, думки та настрої. Часто принагідно створені, або okazіональні, неологізми стають ключовими образами, що витворюють особливу світову гармонію: «*Над гаєм хмара руку простягає / І гається, і гається над гаєм...*», «*Мене до себе перевозданно горне / Дніпророжденний світ мій на землі...*», «*Hi! Мій народ не дим, не горевіс...*» [2]. При повторенні одного слова кожного разу накладаються нові естетичні смисли: «*Але скажи, хіба це горе, / Якщо це горе неогорне / В своїй сльозі я розчиню?*» Реципієнт вмикає цілий ряд асоціацій та уявлень, задіюється його емоційна сфера.

Гра слів спостерігається й у ліричних творах для дітей: «*Іде кіт через лід / Чорнолапо на обід*», «*Приспало просо просеня*», «*Цвіте при хмарі хмареня*», «*І стала глибша і свіжіша / Качачо-гусяча ріка, / Ожина стала ще ожіша, / Горіх, так той свого горішиша / Вже натрусив – земля в дірках!*», «*І стежка в яблуках вже стежкояблуката*», «*Додому дітлашині вечірньосірогусо, / Вечірньосірогусто ластівкам –*», «*Димко дихають в сивих снігах / Сосеняточка і сосенята...*» [2]. М. Вінграновський, використовуючи ці okazіоналізми, досягає безпосередності та щирості, адже такі риси притаманні й дітям. Читачі стають співавторами, вмикають фантазію, насолоджуються невимушеністю, непередбачуваністю та граційним переходом від однієї думки до іншої.

М. Вінграновський – майстер у творенні індивідуально-авторських епітетів, порівнянь та метафор. Наприклад, для зображення загадковості й принадності жінки в поезіях «*Що сама тоненька, як бриндуша...*», «*Лошиця з дикими і гордими ногами...*» чи «*Сеньйорито акаціє, добрий вечір...*» автор послуговується саме такими засобами. Перший вірш наповнений повторами та алітераціями: «*Придушила душу й далі душиш, / Дихать мені диху не даєш...*» [2, с. 144], які доповнюються незвичним порівнянням. Бриндушою у діалектах називають шафран, що має таємничий запах. Саме ця квітка із жовтогарячими пелюстками у М. Вінграновського співвідноситься з пізнім коханням: «*Гоїв, гоїв, давні гоїв рани, / Як нові димлять вже, наче дим, / На старі, на золоті кайдани / Молоденькі впали кайдани...*» [2, с. 145].

У вірші «Сеньйорито акаціє, добрий вечір...» теж використовується розгорнуте порівняння для надзвичайно елегантного зображення мотиву запізненого кохання. Недаремно поет називає щастя «колючим» і порівнює його з акацією. Хоча ліричний герой перейшов уже в життєву осінь і йому «*стало любити важче, / І солодше любити знов...*», коли «*вже б, здавалося, відболіло, / Прогоріло у тім вогні, / Ступцювало і душу, й тіло, / Вже б, здалося, нащо мені...*» [2, с. 145], його не оминуло палке кохання. Поет майстерно вибудовує асоціативні ряди образів, і до цього процесу мимовільно залучається сам читач, що заряджається психологічними імпульсами автора.

Поезія «Лошиця з дикими і гордими ногами...» має перші 16 рядків, що можна назвати індивідуально-авторським порівнянням – незвідане жіноче єство постає в образі лошиці, що має дикі та горді ноги, пасмо гриви, схоже на мідь, що майорить від вітру. За цими рядками читач бачить нерозгадану жінку, привабливу й далеку, наче галактика.

Значне місце в поезії М. Вінграновського посідають епітети, оскільки завдяки їм прокладаються зв'язки між читацькою уявою та об'єктивною реальністю. Т. Салига зауважує: «Непідробне замилювання світом, красою людської душі не викликає в читача навіть найменших сумнівів. Звідси й глибина та інтенсивність поетових емоцій», які, безперечно, «впливають на характер його метафоричного мислення» [6]. Завдяки



милозвучності, внутрішній музичності віршів навіть алогічні поєднання звучать у поета природно: «Синій сон у небесному морі, / Сплять часи, і віки, і літа. / Я лечу у сіянні прозорім, / Труться зорі німі об літак», «У синьому небі я висіяв ліс, / У синьому небі, любов моя люба, / Я висіяв ліс із дубів та беріз, / У синьому небі з берези і дуба» [2]. Письменник використовує запозичений із фольклору епітет «синій», який потрапляє в оточення нових слів і набуває нового звучання.

Епітети М. Вінграновського часто бувають синкретичними, вбираючи різноманітні образи: дотикові, зорові чи слухові. Наприклад, для змалювання образу втраченої любові М. Вінграновський так її описує: «якась завмерла чи примерла», «якась неначе не моя», «якась притьмарена, примеркла», «убога, сіра, запрацьована», «з очами, повних німоти», «хто-ким відцілована». Якщо традиційні епітети творяться переважно прикметниками, то тут спостерігаємо дієприкметники минулого часу, завдяки яким поет надає віршові глибини, емоційного напруження аж до душевної порожнечі.

Письменник інколи послуговується анаколуфом – стилістичною фігурою, що характеризується розривом формального зв'язку між членами речення. Так посилюється експресія мовлення вірша, щирість та схвальованість ліричного героя: «Я скучив по тобі, де небо молоде...», «Нас пам'ятає хліб: Дніпро тече про нас...» «Джмелі спросоння – буці! – лобами! / Попадали, ревуть в траві», «До телефону – він його не бачив. / Хоч телефон – суди-туди: нема!» [2]

Задля збереження ритмо-мелодійної експресії строфи, її лексико-семантичної цілісності М. Вінграновський використовує епаналепсис: «Я обніму тебе. Тебе я обнімаю», «Я тебе обнімав, говорив, цілував, / Цілував, говорив, обнімав – обнімаю, / Говорю і цілую – вже привидом став / З того боку снігів, цього боку немає...» [2, с. 183]. Цей стилістичний прийом передає небуденне образне мислення, надає поезії високого естетизму.

Художня мова М. Вінграновського тяжіє до фольклорних традицій, що засвідчує її нерозривність із поетикою народних творів. Про фольклоризм як одну із найголовніших ознак поетичного мовлення митця-шістдесятника говорить Т. Салига, уважаючи, що ця риса – «органічна плоть його лірики» [6, с. 30]. Фольклоризм як ознака художнього мислення М. Вінграновського виявляється у внутрішній семантичній організації його поезій.

Одним із улюблених художніх прийомів М. Вінграновського, що характерне й для фольклору, є повтор. Зазвичай виділяють три основних типи повторів відповідно до місця розташування повторюваних компонентів: контактний, сумісний та дистантний. Використовуючи їх, автор досягає найкращого смислового та емоційного вияву почуттів ліричного героя. Повтори у віршах М. Вінграновського є важливим елементом композиційної побудови, задають тон у подальшому розгортанні думки: «Довго-довго давнє літо давнїло» [2, с. 233]

З метою привернути увагу читача до мовної гри, до незвичайної рими, М. Вінграновський використовує повтори на рівні омоформ:

*Бо наче я вже не живу,  
Свою надію неживу* [2, с. 142]  
*Залїта душа за літа...* [2, с. 202]

Ці стилістичні фігури надають мові поета напруженості, підсилюють внутрішній драматизм і глибину ліричного переживання, емоційну імпульсивність думки, конкретизують тему твору тощо.

Для художніх текстів М. Вінграновського характерна колористична лексика. Аналізуючи склад, стилістичні функції та семантичну структуру, можна зробити висновок про те, що кольоративи виконують у віршах письменника описово-зображальну, виражальну та експресивну функції. Серед усього багатства кольорів у М. Вінграновського домінує кілька: білий, червоний, чорний, синій, золотий.

*Пришерхла тиша – сіра миша –  
У жовто-білих комишах...  
...На сірім мурі чорний кіт.  
Крізь білі вуса нарко диха,  
За ним лиман синіє стиха –  
Синіє осені приліт* [2, с. 263]

Протиставлення кольорів як семантико-асоціативних елементів у поетичному мовленні М. Вінграновського допомагає створити в уяві читача живий художній образ: «Цієї ночі сніг упав – / На чорне впало біле» [2, с. 160].

Показовим для поезики автора є поєднання колірних ознак з іменниками на позначення абстрактних понять (блакитним словом, в стражданні золотім, на синій звук любові і свободи).

Словотвірні засоби у поезії М. Вінграновського також підсилюють експресивність висловлювання, наприклад, повторення префіксів:

*Прицокало, прибилося, притекло,  
Припало, пригорнулось, причинилось...* [2, с. 102]  
*Переживу. Перечорнію.  
Перекигичу. Пропаду* [2, с. 286]

За аналогією до загальноприйнятих зменшувальних назв осіб М. Вінграновський утворює власний ряд найменувань конкретних предметів, використовуючи демінутивні суфікси:

*У ластівки – ластовенятко,  
В шовковиці – шовковенятко,  
В гаю у стежки – стеженятко,*





*У хмари в небі – хмаренятко,  
В зорі над садом – зоренятко  
Вже народилися [2, с. 308]*

Отже, М. Вінграновський – неперевершений майстер творення суб'єктивної моделі художнього світосприйняття та організації поетичного тексту. Завдяки фонічним засобам сприйняття та чуття реципієнта гармонізуються, а лексична та синтаксична сфери художньої мови незвичайно розкуті, розмаїті, плавні та мелодійні. Ці мовні засоби вказують на те, що поетика ліричних творів М. Вінграновського організована на високому рівні, що й доводить її художню цінність, а індивідуальний стиль письменника характеризує як високомайстерний. Поетичне слово автора є чутливим до нюансів думки, засвідчує оригінальність художнього мислення майстра.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. «Батьківщина і народ – це вічна тема» / М. Вінграновський, А. Гатненко // Літературна Україна. – 1980. – 16 травня. – С. 3.
2. Вінграновський М. Вибрані твори : у 3 т. / М. Вінграновський. – Т. 1: Поезії. 1954–2003. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 400 с.
3. Вокальчук Г. Словопошуки М. Вінграновського / Галина Вокальчук // Культура слова. – 2011. – Ч. 75. – С. 20-27.
4. Дзюба І.М. Творити світ для згоди і любові: Духовна міра таланту // Українська мова і література в школі. – 1986. – №11. – С. 16–21.
5. Мішеніна Т. М. Звуковий декор поетичного простору Миколи Вінграновського / Т. М. Мішеніна // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 7(2). – С. 215-225.
6. Салига Т. Поет – це слово, це його життя... // Вінграновський М. С. Вибрані твори : У 3-х т. – Т. 1. Поезії. / Вступна стаття Т. Салиги. – Тернопіль : Богдан, 2004. – С. 5-54.
7. Талалай Л. Талант ширості / Талалай Л. // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 58–60.
8. Тарнашинська Л. Вінграновський М. : «Все на світі з людської душі»: біобібліографічний нарис; [сер. «Шістдесятництво: профілі на тілі покоління»] / Л. Тарнашинська. – К., 2006. – 106 с.



**Анастасія АНДРОНІК**

**ОГЛЯД СТАНУ ПРОБЛЕМИ З ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.*

Сучасний стан розвитку машинного перекладу засвідчує різкий сплеск інтересу вчених-перекладознавців до нього в зв'язку із революційними змінами, що відбулися в індустрії перекладу після появи робочих нейронних мереж (*нейромереж*) та їхнього виходу на комерційний ринок. Це зумовлює актуальність і наукову новизну нашого дослідження, оскільки останнє велике дослідження машинного перекладу в Україні в рамках дисертаційної роботи «Оцінка якості машинного перекладу» відбувалося в 2008 р. на матеріалі ліцензованих програм перекладу компаній «Трайдент Софтвр» та «МТ», зокрема систем машинного перекладу Pragma і ПЛАЙ™ [1], що морально застаріли та не оновлюються з 2016 і 2006 років відповідно. Обсяги перекладів, впоратися з якими можливо лише засобами сучасних перекладацьких технологій, зростають швидкими темпами. Серед них напрочуд важливе місце посідають системи машинного перекладу, зокрема на сонові нейромереж. Вони здатні значною мірою спростити та прискорити роботу перекладача без втрати якості вихідного продукту, що дозволяє відповідати вимогам часу та конкурувати на ринку послуг. У той же час в Україні практично відсутні не тільки дослідження відповідної проблематики, а й науково обґрунтовані методики навчання перекладу із застосуванням сучасних систем машинного перекладу, відтак це питання потребує детального вивчення із метою забезпечення ґрунту для подальших досліджень у відповідній галузі перекладознавчої науки та навчання майбутніх перекладачів. Об'єктом нашої статті є сукупність перекладознавчих досліджень на тему машинного перекладу з використанням нейронних мереж, а предметом – особливості їх реалізації та місце в сучасній структурі знань про переклад та українській перекладознавчій науці.

Системи машинного перекладу на основі нейронних мереж порівняно нещодавно почали активно використовувати в лінгвістичній індустрії. Сплеск зацікавлення ними розпочався з компанії Google, яка у вересні 2016 року опублікувала в своєму блозі інформацію про те, що переклад для пари мов китайська-англійська в системі Google Translate відтепер здійснюватиметься не на основі статистичного методу, а на основі нейромереж. Одночасно був опублікований документ, який детально пояснював принцип роботи цієї нової моделі перекладу [9]. У 2017 році розробники Facebook також впроваджують у роботу популярної соціальної мережі алгоритми штучного інтелекту. Інші технічні гіганти, як-от компанія Amazon, у липні того ж року оприлюднила інформацію про розробку власного алгоритму нейронного машинного перекладу (НМП), що дозволяє говорити про появу нового постачальника лінгвістичних систем на світовому ринку. Компанії Microsoft, IBM Watson (ветеран машинного перекладу), NVIDIA (лідер у галузі обчислень штучного інтелекту) і SYSTRAN (піонер машинного перекладу) – усі вони взяли активну участь у розробці нейро машинного перекладу. На Далекому Сході розробкою і впровадженням НМП почали активно займатися такі китайські компанії, як Baidu (лідер серед китайських пошукових систем), NetEase-Youdao й Alibaba (компанії у сфері Інтернет-комерції), Tencent (телекомунікаційна компанія), Sogou (розробник популярного браузера), iFlytek (компанія, яка займається дослідженням штучного інтелекту) та ін. Усі вони намагаються досягти конкурентної переваги в наступному раунді еволюції машинного перекладу [10].

На міжнародній конференції провідного міжнародного наукового товариства Асоціації з комп'ютерної лінгвістики у 2017 році всі 15 документів, прийнятих під категорією машинного перекладу, стосувалися нейронного машинного перекладу. У конференції взяли участь представники з Франції, Австралії, США, Данії, Нідерландів, Великої Британії, Китаю, Грузії, ОАЕ, Сінгапуру, Індії, Колумбії, Ізраїля, Швейцарії, Німеччини, Катару, Мексики, Канади, Японії [7].

В Україні натепер ще й досі відсутні ґрунтовні дослідження в галузі машинного перекладу, не кажучи вже про машинний переклад на основі нейронних мереж та проблеми його інтеграції в освітній простір, зокрема програми підготовки фахівців із перекладу та суміжних сфер діяльності. Дослідивши кількість українських публікацій на тему машинного перекладу за останні п'ять років на сайті Google Академії та в публікаціях ЦДПУ ім. В. Винниченка «Наукові записки. Серія: Філологічні науки», ми виявили такі результати: у 2013, 2014, 2016, 2017 роках у «Наукових записках» представлено лише по одній статті на цю тему, три з яких належать одному авторові – Юлії Стахмич [5; 6]; у 2015 і 2018 роках публікації на цю тему відсутні; трохи краще результати представлені у Google Академії, зокрема у 2013 і 2018 роках було опубліковано 4 і 3 статті відповідно, в інші роки – або жодної, або одну статтю за весь рік (Рис. 1.).

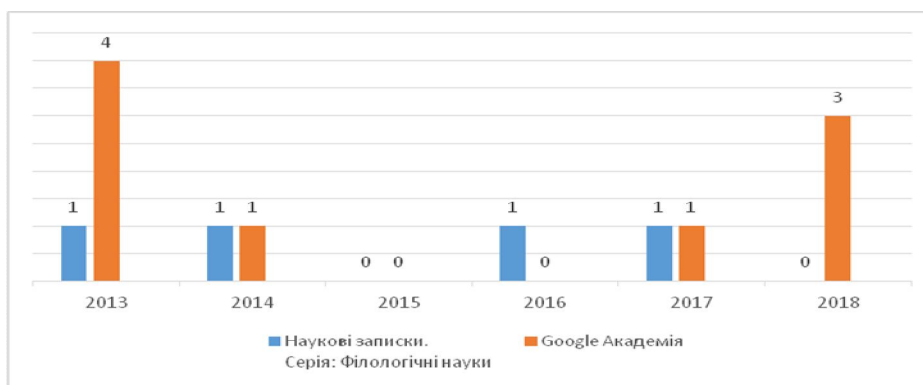


Рис. 1. Порівняння кількості публікацій на тему машинного перекладу за останні 5 років

В Україні публікації на тему нейронного машинного перекладу практично відсутні. В архівах Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського було виявлено лише одну статтю на цю тему за 2017 рік, написану англійською мовою. Однак доволі активно проводяться дослідження з використання нейромереж в інших галузях, зокрема на тему їхнього практичного застосування під час вирішення задач прогнозування у сфері економіки, управління технічними процесами на виробництві, медичної та технічної діагностики тощо. Кількість опублікованих статей у різних галузях і їхнє відсоткове співвідношення представлені на Рис. 2. Навіть на V Міжнародній конференції з практичного застосування штучного інтелекту та обробки даних (AI Ukraine), яка відбулася 13-14 жовтня цього року в Києві та в якій узяло участь 19 доповідачів з України, не було представлено жодної доповіді на тему нейронного машинного перекладу [8].

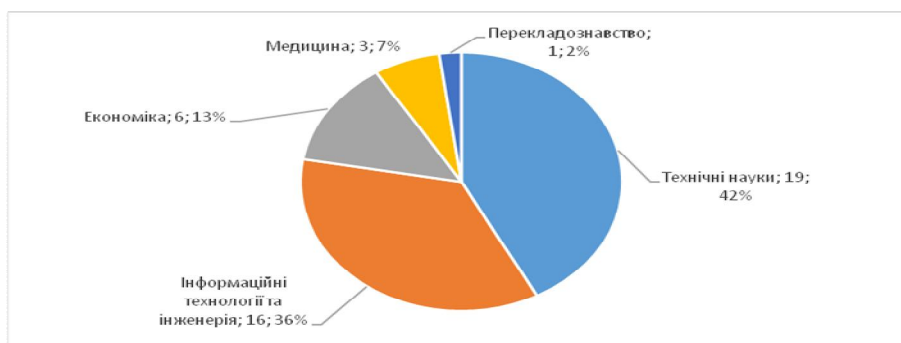


Рис. 2. Кількість опублікованих досліджень на тему нейромереж у різних галузях (дані Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського за період з 2013 по 2018 рр.)

Цікаво, що катастрофічний брак дослідження теми НМП ми зараз спостерігаємо за умов, що національна школа машинного перекладу народилася ще в середині минулого століття, а в першій у світі енциклопедії кібернетики, підготованій Інститутом кібернетики АН УРСР (нині – Інститут кібернетики імені В. М. Глушкова НАНУ) у 1973 р. є стаття про машинний переклад [Машинний переклад] Тим не менш історія досліджень нейромереж в Україні розпочалася ще у 60-х роках минулого століття, коли в лабораторії гідробіоніки Київського НДІ гідроприладів, яку очолював доктор технічних наук, завідувач відділу нейротехнологій Інституту проблем математичних машин і систем НАН України Олександр Михайлович Різник, було створено перший у світі повністю цифровий нейрокомп'ютер. «У 60-х ми вже систематично працювали в цьому напрямку. Уважаю, що ми тоді все ж змогли наздогнати американців. Але у владній верхівки, яка керувала грошовими потоками, була інша думка щодо суті нашої діяльності. Вона заморозила роботу», – стверджує дослідник [4].

Зі слів науковця випливає одна з причин відсутності досліджень і у сфері НМП сьогодні – брак фінансової підтримки та інвестицій. В Україні поки немає компаній рівня Google чи Amazon, які були б економічно зацікавлені у розвитку і впровадженні власних систем / алгоритмів НМП. Адже в сучасному світі саме комерційні проекти великих корпорацій і їхнє прагнення зруйнувати мовні бар'єри на шляху бізнесу до глобального економічного ринку є основною рушійною силою розвитку НМП. Друга основна причина – відсутність в Україні паралельних двомовних і багатомовних корпусів текстів, на основі яких можна було б тренувати моделі НМП. Ба більше, навіть повноцінного одномовного корпусу, конче необхідного для фундаментальних досліджень в питаннях обробки природних мов, частковим виявом якої є проблема НМП, українські дослідники не мають. Станом на сьогодні доступ до Українського національного лінгвістичного корпусу Українського мовно-інформаційного фонду НАН України закритий, крім нього діють індивідуальні та колективні проекти, які поки що не претендують на статус ресурсів, здатних забезпечити розв'язання задач НМП: Корпус української мови лінгвістичного порталу MOVA.info, Генеральний регіонально анований корпус української мови ГРАК і Корпус українських Інтернет-текстів від Лейпцизького університету.



Важливість досліджень у цій сфері неможливо переоцінити. Машинний та автоматизований переклад у цілому знаходять усе більше застосування в повсякденному житті. Він дозволяє максимально ефективно, в стислі терміни розв'язувати задачі швидкого перекладу окремої лексики та текстів різноманітного спрямування. Полегшує опрацювання контенту з Інтернету, спілкування в мережі, соцмережах зокрема, є мобільним перекладачем на смарт-пристроях тощо. При цьому вивчення слабких місць нейроперекладу ще тільки починається. Відповідні системи поки що нефективно працюють із глосаріями (на відміну від систем автоматизованого перекладу), рідковживаною лексикою і потребують тоншого настроювання під конкретні задачі.

Фахівцям з будь-яких комп'ютерних систем добре відомо: машина працює тим краще, що більше на етапі підготовки в неї вкладено людської праці [3]. Для якісного тренування нейронних мереж потрібні гігантські масиви текстів, попередньо оброблених експертами. Тому перед українськими фахівцями з корпусної лінгвістики наразі існує ціла низка задач і проєктів, реалізація яких займе ще не один рік.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бірюков А. В. Оцінка якості машинного перекладу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / А. В. Бірюков ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 20 с.
2. Машинний переклад // Енциклопедія кібернетики в 2 т. / За ред. В. М. Глушкова. – Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1973. – Т. 2. – С. 28 – 31.
3. Орехов Борис. Машинное обучение в лингвистике / Борис Орехов // ПостНаука. URL: <https://postnauka.ru/longreads/82189> (дата звернення: 26.10.2018).
4. Різник Олександр. Нейрокомп'ютери. Прихована науково-технічна революція / Олександр Різник // Світогляд. – 2010. – № 4. – С. 8–13.
5. Стахмич Ю. С. Методи та способи дослідження моделювання природної мови у системах програмного забезпечення перекладу / Ю. С. Стахмич // Наукові записки. Сер.: «Філологічні науки»: [зб. наук. пр.] / [гол. ред. О. Семенюк]. – Кропивницький : Видавець Лисенко В. Ф., 2017. – Вип. 153. – С. 746–751.
6. Стахмич Ю. С. Теоретичні засади вивчення моделювання природної мови у комп'ютерній лінгвістиці / Ю. С. Стахмич // Наукові записки. Сер.: «Філологічні науки»: [зб. наук. пр.] / [відп. ред. О. Семенюк]. – Кіровоград: Видавець Лисенко В. Ф., 2016. – Вип. 144. – С. 225–229.
7. Accepted papers, demonstrations and articles for ACL 2017 // ACL 2017. URL: <https://acl2017.wordpress.com/2017/04/05/accepted-papers-and-demonstrations/> (дата звернення: 26.10.2018).
8. AI Ukraine // URL: <https://aiukraine.com/> (дата звернення: 26.10.2018).
9. Le, Quoc V.; Schuster, Mike. A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale // Google AI Blog. URL: <https://ai.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html> (дата звернення: 26.10.2018).
10. Zhang, Mos. History and Frontier of the Neural Machine Translation / Mos Zhang // AI Technology & Industry Review – [www.syncedreview.com](http://www.syncedreview.com) || [www.jiqizhixin.com](http://www.jiqizhixin.com). URL: <https://medium.com/syncedreview/history-and-frontier-of-the-neural-machine-translation-dc981d25422d> (дата звернення: 26.10.2018).

**Анастасія БАЙРАМОВА**

#### **ЯВИЩЕ ТВІТИНГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Чорна О. О.*

*У статті розкриваються особливості використання соцмережі Twitter як новітнього засобу здійснення політичної комунікації; визначаються комунікативні особливості твітингу та їх мовна реалізація.*

*Ключові слова: комунікація, політичний дискурс, інтернет-технологія, соцмережа, твітинг.*

Стрімкий розвиток інтернет-технологій має великий вплив на всі сфери людського життя. Віртуальний простір створює сприятливе середовище для взаємодії комунікантів, а також задає параметри комунікації в залежності від обраної платформи для спілкування.

Політики, політичний режим, суспільство використовують медіа в якості інформаційного носія, що відображає їхні цінності, знання, інтереси, переконання, орієнтації, установки. «Медіа як технологічний феномен, як специфікована знакова система, виступає в ролі інформаційно-комунікативного каналу, з допомогою якого інформація стає доступною для того чи іншого адресата» [5, с. 31].

Твіттер – це гібрид соціальної мережі, служби миттєвих повідомлень (SMS) і блогу, це інформаційна мережа в реальному часі (a real-time information network).

Аналіз спілкування на інтернет-платформі Твіттера привертає увагу дослідників з огляду на особливі комунікативні характеристики Твіттера: спрямованість на адресата, моментальність реакції комунікантів на медіаповідомлення, свобода викладу думки тощо. Головною причиною досліджень явища твітингу є те, що при його грамотному використанні, він стає одним із кращих інструментів для подачі політика в інтернеті.

Твіттер, як жанр інтернет-комунікації досліджували чимало вчених, наприклад Л. Ю. Іванов [3], О. М. Галичкина [1], К.Ю. Распопіна, Е. І. Горошко [2], К. В. Нікітіна та інші. Однак, наразі мало досліджена одна із функціональних складових Твіттера як платформи для представлення політика інтернет-аудиторії, що і зумовлює **актуальність** дослідження.

**Об'єктом наукової студії** є жанрові різновиди новітнього політичного дискурсу на прикладі ведення акантів у соцмережах. **Предметом дослідження** виступають пости у твіттері чинного Президента США Дональда Трампа.

**Мета роботи:** дослідити особливості політичного дискурсу платформи Твіттер на прикладі використання політиком соцмережі у спілкуванні з громадянами країни.

Поява нових жанрів у політичному медіапросторі є цілком закономірним процесом, зважаючи на особливості розвитку сучасних засобів комунікації. Кількість жанрів віртуального простору залежить від





підходів і параметрів, які розглядаються вченими. Науковець О. М. Галичкіна, наприклад, виділяє п'ять жанрів [1, с. 18]:

- електронні розмови або чат;
- електронна пошта;
- блоги;
- форуми та комп'ютерні конференції;
- засоби миттєвого обміну повідомленнями.

Науковець Л. Ю. Іванов розрізняє чотири види [3, с. 37]:

- науково-освітні жанри і спеціально-інформаційні жанри;
- загальноінформаційні жанри;
- жанри, які оформляють непрофесійне спілкування;
- художньо літературні жанри; ділові та комерційні жанри.

На думку К. Ю. Распоіної «комп'ютерний інтернет-дискурс» поділяється на жанри:

- інформаційні (веб-сайт, вікі-проект тощо);
- комунікативні (електронний лист, соціальні мережі тощо);
- розвиваючі (онлайн ігри) [6, с. 130-131].

Науковець О. І. Горошко виокремлює три жанри інтернет-комунікації: гіпержанри (сайт, блог, соціальна мережа, електронна бібліотека тощо); жанри (електронний лист, форум, чат, рекламні банери тощо) і субжанри (пости, коментарі) [2, с. 105].

Таким чином, пости на платформі Твіттер відносимо до субжанрів політичного дискурсу, оскільки вони представляють собою одноактні висловлювання.

Політичний дискурс в соціальних медіа має свої особливості. Одиницею політичного дискурсу в медіа є медіатекст (медіаповідомлення): «Комплекс мовних, графічних, звукових і візуальних семіотичних систем, когнітивний аналіз яких дозволяє зробити акцент на питаннях, пов'язаних з використанням мови як засобу передачі інформації та її переробки в контексті інформаційної картини світу» [7, с. 68].

Політичний дискурс Твіттера здійснює вплив на знання, думки і ціннісні установки адресата з метою формування певних знань, образів, відносин у реципієнтів, часто проти їх волі. Це, на думку Нікітіної К. В. [4, с. 5], зумовлює необхідність вивчення функціонування цього мовного явища з двох аспектів:

- 1) впливу на адресата за допомогою особливих типів інформації, тобто в когнітивному аспекті;
- 2) мотивування вибору і спонукання до певних реакцій, тобто у функціональному аспекті.

Медіатексти Твіттера стали потужним засобом впливу на масову аудиторію, одночасно відображаючи і створюючи нову реальність в інтересах домінуючої ідеології правлячої групи або групи, налаштованої на зміну чинної влади [6, с. 128].

Твіттер – політизований майданчик, де система «свій-чужий» знаходить відображення в так званих ревітах [6, с. 131]. Політичний дискурс англійського Твіттера має свої лінгвістичні особливості. Значний інформаційно-впливовий потенціал медіатекстів Твіттера обумовлений широтою освітлюваної соціально та суспільно значущої тематики і експліцитним діалогізмом, що сприяє встановленню необхідної для демократизації масової комунікації зворотного зв'язку, а також забезпечує об'єднання членів суспільства в соціальні групи [6, с. 132].

На основі дослідження К. В. Нікітіної [4, с. 3] виокремимо особливості Твіттера в політичному дискурсі:

**1) ідеологічність (ideological aspect)** – політики (або їх представники) здійснюють прямий контакт з виборцями, свої політичні акаунти вони ведуть від свого імені, від першої особи, надаючи інформацію про процес прийняття рішень, що стосуються суспільного і політичного життя, тим самим формуючи громадську думку:

@realDonaldTrump  
Oct 18, 2018

«Can you believe this, and what Democrats are allowing to be done to our Country?» [8]. – «Ви можете повірити в те, що демократи дозволяють собі робити таке з нашою країною?»

**2) інформативність (informative aspect)** – Твіттер подає роз'яснення й оцінку дій політиків, політичних партій, законів, правових актів тощо. При цьому тексти самих законів, виступів політиків на мітингах і т.д. становитимуть політичний дискурс в загальному розумінні, а всі медіатексти у Твіттері на ці теми – політичний медіадискурс Твіттера:

@realDonaldTrump  
Oct 17, 2018

«August job openings hit a record 7.14 million. Congratulations USA!» [9]. – «Серпень склав рекорд по вакансіям – 7,14 мільйонів. Вітаю, Сполучені Штати!»

**3) інтенціональність (intentional aspect)** – Твіттер володіє маніпулятивними характеристиками, зумовленими інтенціональною настановою самого дискурсу. Метою комунікації виступає захоплення, збереження і зміцнення влади над суспільною свідомістю медіамас, тобто вплив, спрямований на формування громадської думки [4, с. 3]. Твіттер – комунікативне явище, а будь-яке спілкування являє цілеспрямований вплив.

@realDonaldTrump  
Oct 17, 2018



«8X more new manufacturing jobs now than with Obama» [10]. – «На сьогодні зросли робочі місця в сфері виробництва, а це у вісім разів більше ніж за правління Обами.»

**4) ЗМІ-орієнтованість (mediamass-orientation)** – соціокультурний контекст політичного медіадискурсу Твіттера характеризується орієнтацією на всі різновиди ЗМІ, національно-культурною специфікою та ідеологічністю. Представники медіамас відрізняються загальними цінностями, що управляються. Громадська масова думка стає засобом завоювання, реалізації та утримання політичної влади [4, с. 4].

@realDonaldTrump

Oct 10, 2018

«Couldn't let these great people down. They have been lined up since last night – see you soon Pennsylvania!» [11]. – «Не міг підвести цих дивовижних людей. Вони простояли з минулої ночі – скоро побачимось, Пенсильванія!» У твітах Трампа дуже часто спостерігається вираз «great people», яким він звертається як до звичайного американського народу, так і до своїх колег.

**5) національно-культурна специфіка (national-cultural specificity)** – важливий аспект Твіттера представлений його національно-культурною специфікою. Специфіка англійського Твіттера буде відрізнятися від україномовного, і це зумовлено не тільки мовною різницею, але й конкретними життєвими умовами. Медіатекст Твіттера це культурний продукт і репрезентант. Те, що виступає своєрідною цінністю в одному суспільстві, може викликати неприйняття в іншому суспільстві і бути неприпустимим для публічної вербалізації [4, с. 5]:

@realDonaldTrump

Jun 14, 2016

«Thank you to the LGBT community! I will fight for you while Hillary brings in more people that will threaten your freedoms and beliefs» [12]. – «Дякую ЛГБТ-спільноті! Я буду за вас боротись, поки Хіллари залучає все більше людей, які загрожуватимуть вашій свободі та поглядам.»

**6) суб'єктивність (subjectivity)** – Твіттер носить суб'єктивний характер: вся інформація, події, факти тощо постають у вигляді інтерпретацій. Твіттер постає зручним і комфортним майданчиком для маніпулювання інформацією в необхідному для адресанта напрямку:

@realDonaldTrump

Oct 9, 2018

«Great evening last night at the White House honoring Justice Kavanaugh and family. Our country is very proud of them!» [13]. – «У Білому Домі вчора пройшов чудовий вечір, коли вишанували суддю Кавано та його сім'ю. Наша держава дуже ними пишається!» Трамп використовує займенник «Our» тим самим говорячи про всіх американців, які нібито змушені прийняти нового Верховного Суддю.

**7) поліфонічність (polyphony)** – Твіттер характеризується поліфонічністю спілкування, яке передбачає демократичний стиль спілкування (довірлива атмосфера, плюралізм думок, свобода прийняття мовних установок, для прийняття рішення потрібно його обговорення тощо). Політичні акаунти «відкриті» для спілкування в онлайн-режимі для всіх фоловерів (послідовників) твіттер-акаунта. Одне повідомлення породжує необмежену кількість комунікативних дій (коментарів, ретвітів тощо.) [4, с. 5].

@realDonaldTrump

Dec 3, 2016

«Just tried watching Saturday Night Live – unwatchable! Totally biased, not funny and the Baldwin impersonation just can't get any worse. Sad» [14]. – «Тільки що спробував подивитися Saturday Night Live – неможливо дивитися! Абсолютна упередженість, не смішно і пародія Болдуїна на мене – ну, гірше бути не може. Сумно» Коментарі Трампа знаходять відгук у акаунта @ABFalecbaldwin, його твіт з'являється в акаунт-стрічці @realDonaldTrump:

«Release your tax returns and I'll stop. Ha» – «Опублікуй свою податкову декларацію і я перестану. Ха».

У світлі всього вищесказаного політичний медіадискурс Твітер постає самостійним комунікативним явищем, утвореним у сфері перетину політичного дискурсу та віртуального. Такі його особливості як ідеологічність, інформативність, інтенціональність, ЗМІ-орієнтованість, національно-культурна специфіка, суб'єктивність та поліфонічність створюють необхідні передумови для маніпуляції громадською свідомістю. Твіттер в руках політика має всі можливості для управління думками і реакціями аудиторії в необхідному для нього руслі. Посты у Твітер допомагають політикові позиціонувати себе як успішного діяча, закріпити свій імідж, налагодити зв'язок з виборцями та донести до виборців особливості своєї політичної програми або результати виконаної роботи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні реакцій фоловерів політичних акаунтів та дослідження зворотного зв'язку. Доцільним також буде дослідити та порівняти інші соцмережі, що популярні в політичному медіапросторі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Галичкіна Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) / Е. Н. Галичкіна / Автореф. дисс. к. филол. н. – Астрахань, 2001. – 18 с.
- Горошко Е. И. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное / Е. И. Горошко // Вопросы психолингвистики. – М., 2010. – № 2 (12). – С. 105-123.
- Иванов Л. Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста / Л. Ю. Иванов // Словарь и культура речи. – М.: Азбуковник, 2000. – С. 35-45.
- Никитина К. В. Политический дискурс СМИ и его особенности, создающие предпосылки для манипуляции общественным сознанием [Электронный ресурс] / К. В. Никитина // Управление общественными и экономическими системами, 2006. – № 2. Режим доступа: <http://umc.gu-umrk.ru/umc/arhiv/2006/2/Nikitina.pdf>
- Полонский А. В. Медиа – дискурс – концепт: опыт проблемного осмысления [Электронный ресурс] / А. В. Полонский // Современный дискурс-анализ: электрон. журн. 2012. – No 6. – Режим доступа: <http://discourseanalysis.org/ada6/st43.shtml>



6. Распопина Е. Ю. Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного интернет-дискурса / Е. Ю. Распопина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, – 2010. – № 1. – С. 125 - 132.
7. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eartist.narod.ru/text16/071.htm>.
8. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1053013864244219904>
9. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1052537536961306625>
10. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1052184484941049857>
11. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1050129323724816388>
12. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/742771576039460864>
13. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1049640099007356928>
14. <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/805278955150471168>

Анна БАМБУЛЯК

## ТИПОЛОГІЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

**Постановка проблеми.** Відомо, що фразові дієслова англійської мови є унікальним явищем, адже в українській мові вони відсутні, тож виникає чимало труднощів щодо їх правильного розуміння та перекладу українською мовою. Поповнення лексики сучасної англійської мови фразовими дієсловами відбувається досить стрімко, тому важливість їх вивчення є очевидною та актуальною, і це стосується таких аспектів як визначення фразового дієслова, його ознак, особливостей перекладу, також слід звернути особливу увагу на типологію фразових дієслів у сучасній англійській мові.

Актуальність дослідження фразових дієслів пояснюється високою частотністю їх вживання, проникненням у різні стилі, галузі та спілкування. Слід зазначити, що широке вживання фразових дієслів характерне не тільки для розмовної мови, але поширене і в діловому мовленні, юриспруденції, економіці та інших галузях. За статистикою, мовлення носія англійської мови на 40% складається із фразових дієслів, які він засвоює природним чином поруч із іншими мовними структурами [10, с. 119].

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить, що проблема вивчення фразових дієслів є предметом зацікавлення дослідників англійської філології. Дослідженням фразових дієслів займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема, Дж. Поуві, Л. П. Сміт, Т. А. Левицька, А. М. Фітерман, В. І. Карабан та інші. Різноманітність значень фразових дієслів зумовлюють існування різних їх класифікацій. Це питання також висвітлене у працях І. Анічкова [1], Р. Кортні [2], А. Куніна [3] та інших лінгвістів і мовознавців.

**Мета статті** полягає у дослідженні типології фразових дієслів у сучасній англійській мові.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «фразове дієслово» вперше застосував в словнику “Words and Idioms” (1925) Л. П. Сміт, наголошуючи, що фразові дієслова є найяскравішою характерною особливістю англійської мови. Фразові дієслова часто додають ідіоматичності мові, а також висловлюють думки і значення чіткіше й експресивніше [6, с. 23].

Том МакАртур (Т. McArthur) характеризує фразове дієслово як особливий різновид дієслова, яке більше функціонує як фраза, ніж як окреме дієслово. Такі поєднання можуть вживатися як в прямому, так і в переносному значенні, і часто є ідіомами або складовими частинами ідіом: to get away with murder, to get on like a house on fire, to get back at someone, to get up to mischief [9].

Взагалі фразові дієслова (вони ж усталені дієслівно-прийменникові сполучення) – це дієслова (multi-word verbs), що складаються з декількох слів, одним з яких є дієслово, а іншим (або іншими) – прийменник або прислівник, що збігається з ним за формою [7, с. 13]. Дж. Поуві надає таке визначення фразового дієслова: це комбінація простого дієслова та адвербіального постпозитива, що представляє собою єдину семантичну і синтаксичну одиницю. Його можна замінити «простим» дієсловом, що і підтверджує, що фразове дієслово є семантичною єдністю. Проте деякі фразові дієслова неможливо замінити дієсловом, а лише словосполученням [8, с. 11]. Наприклад, фразове дієслово «to take down something» можна перекласти лише словосполученням «зробити письмову помітку», а фразове дієслово to run into – одним словом «зустріти».

Англійські multi-word verbs підрозділяються на три окремі підгрупи, які зазвичай (для зручності і спрощення) називають одним словом – фразові дієслова. Ці підгрупи називаються:

- 1) prepositional verbs (put out, pick up, apply for, approve of, deal with) – прийменникові дієслова;
- 2) phrasal verbs (give back, hand in, take down, put away) – безпосередньо фразові дієслова;
- 3) phrasal-prepositional verbs (look forward to, take care of, make sure of, get along with – фразово-прийменникові дієслова, що складаються з трьох слів [7, с. 13].

Фразове дієслово існує як єдина нероздільна семантична одиниця мови і несе смислове навантаження тільки в такому вигляді: дієслово + прийменник (Verb + Preposition), дієслово + прислівник (Verb + Adverb), дієслово + прийменник та прислівник. Значення деяких дієслів очевидне, тому що його легко зрозуміти за значенням його складових елементів (come back – повертатися, come in – входити і т.д.) Інші фразові дієслова є ідіоматичними, їхнє значення не випливає зі значень складових елементів окремо, і їх потрібно просто запам'ятувати як самостійні дієслова, наприклад: set up – 1) влаштовувати, організовувати; 2) підставити, підвести кого-небудь.) [7, с. 15].

Фразові дієслова поділяються на: неперехідні (break down – зламатися) і перехідні (look after – піклуватися). Одні й ті самі дієслова можуть бути в одних значеннях неперехідними, а в інших –



перехідними, тобто, в одних випадках вони можуть вимагати додатка, а в інших своїх значеннях можуть вживатися без додатків.

Перехідні фразові дієслова (transitive phrasal verbs) прийнято ділити на дві категорії: роздільні (separable) і нероздільні (inseparable), в залежності від розташування прямого додатка по відношенню до прийменника. До нероздільних відносяться всі неперехідні фразові дієслова і деякі перехідні (run into, get up, break down, etc.) [5, с.157].

Дуже важливо відрізнити фразове дієслово від простого. Тому варто розглянути класифікацію Р. Кортні, згідно з якою фразові дієслова мають певні ознаки і поділяються на такі типи:

1. Дієслова з прийменником чи прислівником, що є ідіоматичними висловами. Наприклад, «give up» – відмовлятися, «break down» – занедужати, «go off» – вибухнути, «put off» – відкласти, «turn down» – відхилити, відмовити.

2. Дієслова, що вживаються лише з певним прийменником чи прислівником. Як-от «rely on» – надіятися, «agree to» – погоджуватися, «depend on» – залежати, «refer to» – відноситися.

3. Поєднання дієслова з прислівником, що відповідають простому дієслову. Роль прислівника в таких реченнях – увиразнювати значення дієслова, а також додати відтінку завершеності чи тривалості до дії, що виражена дієсловом. Наприклад: «hurry up» (= hurry), «eat up» (= eat), «drink up» (= drink), «give out» (= give), «run away» (= run).

4. Дієслова з додатком “it”: «jump to it» (= act as quickly and energetically), «slug it out» (= fight till complete victory).

5. Зворотні дієслова з додатками “myself”, “yourself”, “himself” Наприклад: «pride yourself on», «lend itself to» [2, с. 5].

Стилістичний аспект є також дуже важливим у перекладі і його необхідно враховувати. О. В. Кунін виділяє дві групи фразеологічних одиниць, до яких він відносить і фразові дієслова:

1. Поєднання, які позбавлені особливих експресивних якостей (з нульовим стилістичним забарвленням), які використовуються в усіх функціональних стилях;

2. Поєднання, для яких характерні експресивні якості [3].

Фразові дієслова є ідіоматичними дієслівними конструкціями, які займають особливий статус у системі фразеології англійської мови. Згідно з класифікацією А. Куніна [3], фразові дієслова, що мають повну переосмисленість, відсутність мотивації, і, отже, високу ідіоматичність, відносяться до класу ідіоматизмів, часткове переосмислення і мотивацію – до класу ідіофразеоматизмів, а фразеологічні одиниці, що характеризуються повною мотивацією і низьким ступенем ідіоматичності, належать до класу фразеоматизмів.

Також, не слід плутати фразові дієслова із сталими висловами на зразок «to buy something for a song = to buy something cheaply», «to pull somebody's leg = to deceive somebody» тощо, які називаються фразеологізмами або ідіомами.

Розглядаючи синтаксично неподільні поєднання дієслова і постпозитиву з точки зору внесених в них постпозитивом значень, І. Анічков ділить такі сполучення на п'ять розрядів, а саме:

1. Сполучення, у яких постпозитив має своє первинне конкретно-просторове значення: «go in», «come out», «take away», «bring back», «sit down», «get out», «get up», «come in», «put in», «take away», «take off», «get into», «come down», «throw away», «walk in», «step out», «stand by», «break into», «turn back», «get out», «put off», «put on», «walk out», «throw up», «turn around», «go back», «put back», «run into», «pick up», «take down», «stand up», «lay down».

2. Сполучення, у яких постпозитив має абстрактне похідне значення, зв'язок якого з первинним відчувається: «let a person down» = «fail him»; «come in» = «find a place»; «bring out» = «expose»; «pull through» = «recover»; «pick up» = «acquire»; «pick up», «see into», «get over», «keep out», «look for», «wake up», «throw up», «look up», «check out», «grow up», «open up», «clear up», «cry out».

3. Сполучення, у яких постпозитив тільки підкреслює або підкріплює значення дієслова: «fall down», «rise up», «turn over», «circle round», «finish up», «shut up», «give up», «calm down», «curve up», «sit up», «shake off», «pull out», «wash out», «dream up», «scoop up», «throw down», «clean up».

4. Поєднання значень, які не складаються зі значень дієслів і постпозитивів, і не відчуваються як впливаючі з них, а є ідіоматичними та семантично нероздільними: «come about» = «happen»; «fall out» = «quarrel»; «give up» = «abandon»; «drop off» = «fall asleep»; «take in» = «deceive»; «pull through», «stand in», «cut in», «turn around», «put off», «take off», «walk away», «get over», «cut off», «set on», «feel about», «stir up», «hungry for», «turn on», «keep down», «break out», «come about», «fall out», «drop off».

5. Сполучення, до яких постпозитив додає лексично-видового відтінку. В останньому розряді постпозитив може надавати дієслову такий відтінок:

а) перфективний або доконаний: «eat up» = «eat the hole»; «carry out» = «execute»;

б) інкоактивний або починальний: «strike up a tune», «light up» = «begin smoking»; «break out» = «to start suddenly (of violent events)».

в) дюративний або тривалий: «go on», «talk away», «truggle along»;

г) інтерактивний або повторний. Такі постпозитиви як «again», «anew», «afresh», іноді «back» і «over» приєднуються до дієслів, утворюючи поєднання зі значенням повторення дії: «write again», «write anew», «write afresh», «go back», «come back» [1, с. 243].

Фразові дієслова мають ряд характерних ознак, які відрізняють їх від простих дієслів, таких як ідіоматичність, висока продуктивність, можливість розташовувати адвербіальний прийменник до і після





іменника, що вживається з даним дієсловом, здатність емоційно і образно висловлювати найтонші відтінки думок і почуттів, можливість його заміни простим дієсловом та інші.

Фразові дієслова є джерелом утворення іменників та прикметників. Іменники або прикметники, які походять від фразового дієслова, наводяться у словнику після того значення фразового дієслова, від якого вони походять. Наприклад: “blackout” (“непритомність”) подається після фразового дієслова “black out” (“suddenly become unconscious”).

**Висновок.** Існує чимало класифікацій фразових дієслів, що беруть за основу той чи інший критерій – це може бути ступінь семантичної єдності компонентів, подільність чи неподільність фразового дієслова, наявність чи відсутність додатка тощо. Але дані класифікації фразових дієслів не є абсолютними. Межі між розрядами чітко не встановлені, і дієслово в одному випадку може відноситися до другого розряду, а в іншому – до четвертого. Це може пояснюватися тим, що етимологію даного дієслова з часом виявити все складніше і, отже, його значення стає невивідним з його компонентів. Крім цього, завжди є дієслова, які допускають різне тлумачення. Тому дані класифікації слід назвати умовними. Загалом, фразові дієслова допомагають виразити думки чіткіше та влучніше, ніж звичайні дієслова, та передати ті аспекти значень, які не в змозі передати просте дієслово. Складність та важливість цього лексичного явища англійської мови обумовлює потребу у створенні сучасних навчальних матеріалів, які б формували стійкі навички розуміння та вживання фразових дієслів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аничков И.Е. Труды по языкознанию / И.Е. Аничков. – СПб.: Наука, 1997. – 510 с.
2. Кортни Р. Английские фразовые глаголы. Англо-русский словарь / Р. Кортни. – М.: Русский язык, 2001. – 767 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1972. – 336 с.
5. Foley M., Hall D. Longman Advanced Learners' Grammar. – Harlow: Pearson Education Ltd, 2003. – 384 p.
6. Смит Л. П. Фразеология английского языка / Л. П. Смит / Пер. с англ. – М.: Дрофа, 1998. – 158 с.
7. Кіржаєва О.С. Фразові дієслова як феномен англійської мови [Текст] / О.С. Кіржаєва: навк.кер. Н.І. Чернюк // Перекладацькі інновації : матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, Суми, 25-27 листопада 2010 р. / Ред. кол.: С.О. Швачко, І.К. Кобякова та ін. – Суми : СумДУ, 2010. – С. 13-15.
8. Povey J. Phrasal Verbs and How to Use Them / J. Povey. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 p.
9. McArthur T. Phrasal Verb / Т. McArthur [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.01.2016: [http://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL\\_VERB.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL_VERB.aspx). – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Нежведилова Л.А. К вопросу об обучении английским фразовым глаголам студентов I-II курсов неязыковых вузов / Л.А. Нежведилова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – Выпуск № 8-1 (26). – Ч. 1. – С. 118-120.

Євгенія БЕРЕЗІЙ

#### СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ НЕОЛОГІЗМІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н.В.

Світ, що оточує людину, безкінечний. Безкінечним є розмаїття його форм та проявів. Протягом тисячоліть людство намагалось якомога повніше відобразити об'єктивну (та суб'єктивну) реальність у мові. Найдієвішим та найнаочнішим засобом такої своєрідної “саморефлексії” завжди було поповнення словникового складу мови за рахунок виникаючих реалій та концептів буття. Для кожного покоління певні слова свого часу були новими. Люди старшого покоління добре відчували кілька десятиліть тому новизну таких слів, як магнітофон, універмаг, телевізор. Ті, хто народився в 50-х роках, пам'ятають виникнення слів супутник, місяцехід, космічний човник. Наприкінці ХХ століття комп'ютерні технології із зростаючою інтенсивністю займають своє місце як невід'ємна частина суспільного життя. Нові комп'ютерні реалії, що з'являються з незабгаженою швидкістю, потребують негайного відображення у сучасній англійській мові.

**Актуальним** є дослідження англомовних неологізмів, які сформувалися на тлі сучасної інформаційної революції.

**Мета** статті полягає у встановленні сфер, у яких виникають англомовні інфонеологізми, та виявленні найпродуктивніших способів формування останніх.

**Матеріалом** слугували неологізми, створені за останні 30 років, дібраних зі словників: Англо-українсько-російський словник неологізмів (1993), Bloomsbury Dictionary of new words (1996), Онлайнний словник комп'ютерного сленгу, Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, інтернету і програмування (2006), Webster's New World Dictionary (1994), сучасні онлайнні словники.

Для досягнення поставленої мети були досліджені найпопулярніші соціальні мережі, такі як Twitter, Facebook та MySpace, а також методи утворення неологізмів в них.

Новим напрямом досліджень сучасної лінгвістики є мережа Інтернет, що є нагромадженням не лише інформації, а й появою мовних одиниць, джерелом яких є різні галузі науки та техніки, сфери життя і діяльності людини і також неологізмів утворених у межах цієї популярної системи міжособистісного спілкування.

Поява неологізмів є результатом боротьби двох тенденцій: тенденції розвитку мови та тенденції її збереження. При цьому їх поява не завжди викликана прямою необхідністю суспільства в новому значенні. Неологізм, як правило, є результатом нових асоціацій або результатом омонімічної застарілості. Неологізми – це нові слова загальноприйнятої мови, новизна яких відчувається носіями мови (Шпетко О.П). Введення неологізму в лексичну систему мови є досить тривалим процесом, сутність якого полягає в формальній та стриманій адаптації запозиченої лексики, що включає в себе фонетичне, графічне, лексичне і граматичне пристосування нового слова до норм мовної системи, в яку воно входить. З огляду літератури можна



зробити висновок про те, що останні роки є надзвичайно плідними на неологізми, оскільки постійно відбувається зміна державних устроїв країн, відкриваються нові кордони, з'являються нові відкриття у галузі науки, техніки та медицини, безперервно відбуваються технічна та технологічна революції тощо. І не дивно, що переважна більшість неологізмів (до 90 %) – це терміни, що пов'язані з наукою, технікою, культурою, економікою. Їх вивчення перебуває у колі найважливіших питань сучасного мовознавства. Неологізми широко досліджуються зарубіжними та вітчизняними мовознавцями. Так, питаннями появи нових слів у мовній системі, принципами їх творення, класифікації та функціонування займалися І. Андрусак, Т. Арбекова, І. Арнольд, В. Богданов, О. Заботкіна, Ю. Зацний, О. Земська, М. Козак, В. Комісарова, З. Корнева, Л. Костіна, Д. Мазурик, Г. Міклашевська, М. Нікітіна та інші.

У залежності від свого призначення, всі неологізми в мові поділяються на дві групи: стилістичні та номінативні. Стилістичні неологізми дають образну характеристику предметам, що вже мають назву. Номінативні неологізми з'являються внаслідок потреб розвитку науки і техніки. Як правило вони не мають синонімів, але якщо таке трапляється, то з часом один неологізм витісняє інший. Слід зауважити, що неологізм відрізняється від звичайної одиниці мови тим, що проіснувавши деякий час, він стає загальноживим словом, або зникає зовсім [3].

Комп'ютерний неологізм – це лінгвістичний термін, який стосується будь-якого нового слова чи сполучення слів, що з'явилися у лексичному складі мови на певному етапі її розвитку для позначення нового поняття у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і новизна якого усвідомлюється мовцями. Інтернет-неологізми посідають важливе місце серед інших новоутворень мови. У процесі віртуального спілкування формується унікальний лексичний пласт, який синтезує в собі професіоналізми, вульгаризми, арго, сленг у рівнозначних частинах [2, с.8].

Своєрідним феноменом в наш час стали соціальні мережі «Facebook» і «MySpace» та мікроблоги «Twitter». У процесі користування ними виникали нові слова, а старі лексичні одиниці набували нових значень. Наприклад, у 2011 році до Оксфордського словника були додані наступні нові лексичні одиниці – LOL (laughing out loud) та OMG (oh my God). Раніше до словника були додані такі абревіатури, як ІМНО (in my humble opinion), ТМІ (too much information) та ВФВ (best friends forever). Цей факт може служити підтвердженням поширення сленгу користувачів соцмереж за межі інтернет-комунікації.

«Twitter» – це безкоштовний мікроблог (соціальна мережа), що дозволяє друзям обмінюватись короткими текстовими повідомленнями, довжина яких обмежена 140 символами:

– «to connect» – у соціальній мережі «MySpace» користувачі можуть підписатися на оновлення на персональних сторінках відомих музикантів, скориставшись функцією «Connect». Таким чином, дієслово набуває нового смислу: у цьому середовищі це не просто підтвердження соціальних зв'язків, а висловлення бажання отримувати новини від кумира [2]. Наприклад: «Connect your Myspace account with Facebook to begin sharing with your Facebook Friends!» [3].

– Дієслово «to follow» – це дієслово використовується у мікроблогах «Tumblr» і «Twitter» аналогічно до дієслова «connect» у «MySpace». У нейтральному контексті дієслово означає «слідкувати/слідувати за кимось», у мікроблогах його значення розширюється – «підписуватись на оновлення на сторінці користувачів та слідкувати за ними»;

– Для значення іменника «friend» – у соціальних мережах «Facebook» і «MySpace» та мікроблогах Tumblr і Twitter відбувається семантичний зсув у понятті «друг». В інтернет-середовищі другом може стати не тільки знайома людина, але й користувач, з яким підтримуються стосунки лише в межах цього комунікативного середовища [4]; наприклад: «When you find and follow friends on Twitter, you will have the ability to view their status updates» [6].

– Лексема «like (v., n.)» – у соціальній мережі «Facebook» та мікроблозі «Tumblr» функція «Like» використовується для того, щоб виразити своє прихильне ставлення до статусу або зображення. Результатом цієї функції є те, що комуніканти вступають до імпліцитного діалогу з іншими користувачами [4]; наприклад: «Back in January, I wrote about what I call the Facebook «sharing trap» where you are persuaded to like a seemingly harmless photo that is part of a scam». «If Facebook likes are anything to go by, Shakira is the world's favourite person (closely followed by Cristiano Ronaldo and Eminem)» [6].

– Лексична одиниця «share» – ця лексична одиниця, що використовується у соціальній мережі Facebook, набуває нового смислу: не просто поділитися чимось, а опублікувати новину або нове зображення [4]; наприклад: «Before you can start sharing photos and videos from Instagram to a Page you manage on Facebook, you'll need to link your Instagram account to Facebook» [6].

– «tweet (n., v.)» – у мікроблозі Twitter набуває нового значення. Воно використовується для позначення власне процесу комунікації, в якому мікроблог «Twitter» використовується як канал передачі інформації [4]. Наприклад: «I posted a new tweet to Twitter about what I had for breakfast. Here are some ideas of funny things to tweet when you're out of ideas» [6].

Тенденція до економії мовних зусиль виявляється в компресії слова (злиття двох та більше частин слова в одне при збереженні значення цілого), котра може виражатись на фонетичному і морфологічному рівнях. Це у свою чергу призводить до появи скорочених слів – абревіацій. У лінгвістиці традиційно виділяють лексичні та графічні скорочення (аббревіатури). Скориставшись класифікацією абревіацій, розробленою С. Баріновою, можна виокремити наступні типи лексичних скорочень у проаналізованих версіях соцмереж: [1, с.10]

– складові: апокопи (відсікання кінцевої частини слова) tab ← tablet, fro yo ← Frozen yogurt, glam ← glamorous, fab ← fabulous; [5]; аферези (відсікання початкової частини слова): blog ← Weblog, rents ←



parents; змішані скорочення (відсікання початкової та кінцевої частини): gratz ← congratulations та стягування або синкопи (вилучення центральної частини слова, скорочені слова, які зазнають граматичної флексії): Igers ← Instagrammers. – багатоскладові: • власне багатоскладові складаються принаймні з двох скорочених складів. У більшості випадків аббревіатури цього типу зображуються на письмі як звичайні слова відповідно до правил правопису, що існують в англійській мові, але іноді вони пишуться і великими літерами. Наприклад, SoLoMo ← so (cial) + lo (cal) + mo (bile), MoJo ← mo (bile)+jo (urnalism) or jo (urnalist). • зрощення або слова-телескопи. Під телескопією зазвичай розуміють процес, при якому нове слово виникає зі злиття повної основи одного слова зі скороченою основою іншого або ж зі злиття скорочених основ двох слів. Наприклад, selfie = celebrity + selfie, Facebrag = Facebook + bragging, footsie = foot + selfie, halfie = hair + selfie, iHunch = iPhone (iPad, iPod, etc.) + hunch, Instapic = Instagram + Picture, neweeter = new + tweeter; nomophobia = no-mobile-phonophobia, sweeple = sweet + Twitter + people, twiends=Twitter+friends, twileb=twitter+celebrity, twiplomat = twitter + diplomat, twittonary = twitter + dictionary.

– ініціальні: • ініціалізи (літературні аббревіатури) – це лексичні одиниці, представлені початковими буквами скорочуваних слів. Вони позначають предмети або явища та належать до класу іменників, тобто мають номінативний характер. Наприклад, BBB (Boring beyond belief), Mcm (mancrush Monday), CPT (celebrity party tongue), HT (Hashtag on Twitter), MBF (Must Be Following), FTC (First To Comment), PRT (Please Re-Tweet). • звукові ініціальні скорочення (акроніми) вимовляються ніби звичайні слова, написані такими ж буквами, тобто вони зливаються у вимові. Їх можна поділити на три підгрупи: а) повноцінні акроніми – AGIG (American Girl InstaGram), AYSOS (Are you stupid or something?), BUF (Big, ugly, fat), FTAD (Facebook Twitter Addict Disorder), FBOCD (Facebook Obsessive Compulsive Disorder); б) акроніми зі службовими словами – JAM (Just A Minute), JATA (just another Twitter App), JOMO (The joy of missing out), FMOT (Follow Me On Twitter), HAND (Have A Nice Day), NOLM (No one loves me), PAW (Parents Are Watching); в) акроніміомоніми – BOL (Bark Out Loud) або BOL (Best Of Luck), FOGO (Fear of Being Offline) або FOGO (The fear of going out).

Надзвичайно цікаві з точки зору дослідження англійських графічних скорочень є фоноідеограми, властиві мові Інтернету та соцмереж. Ця група є своєрідною і включає в себе ідеографічні знаки, що складаються з знака-детермінативи, котрий вказує на приблизний зміст знака, і знака-фонетика, що вказує на точне або приблизне прочитання цього знака.

Доцільним видається поділ їх на три типи, в залежності від структурного елементу, яким представлений фонетик: • цифрою 2bctnd – to be continued, j4f – just for fun; • буквою CU – see you, tuvnm – thank you very much, HRU? – How are you?; • комбінований тип (буквено-цифровий) hate – H8, fate – F8, see you later – CUL8R, t2u18r – talk to you later, HB2U – how about you.

Таким чином, маємо зробити висновок, що сфера новітніх комп'ютерних технологій на сучасному етапі є невичерпним джерелом збагачення словниково складу сучасної англійської мови. Процес цей відбувається як за рахунок “техноспрямованої” переорієнтації загальноживаних мовних одиниць, так і шляхом створення цілком нових, автентичних для даної сфери словотворчих елементів. Крім того, функціонування “віртуального” суспільства постійно поповнюється новими аспектами, запозиченими з буття “реального”, що не просто тягне за собою розвиток лексичного складу сучасної англійської мови, а й зумовлює необхідність соціолінгвістичної типологізації новостворених одиниць за відповідними галузями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барінова С. Типологія англоязычных сокращений, используемых в сети интернет : Воронеж, 2008. – С.10
2. Богачик, М. Особливості перекладу комп'ютерних скорочень в англійських текстах.// Наукові записки Національного університету «Острозька академія». - Серія «Філологічна» (Вип.49). – 2014. - С. 8
3. Білоконь Г.М., Сорока С.В. Неологізми сфери інтернет та інформаційно-комунікаційних технологій і способи добору її перекладу.
4. Evolution of Communication: From Email to Twitter and Beyond [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: [http://www.readwriteweb.com/archives/evolution\\_of\\_communication](http://www.readwriteweb.com/archives/evolution_of_communication).
5. Huffman Lois. New Words: Here Today, Gone Tomorrow? Part Two of Three. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncreading.org/wp-content/uploads/2015/04/new-words-part-II.pdf>
6. Lifehack: 24 Funny Things to Tweet When You're Out of Ideas [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: <http://www.lifehack.org/articles/technology/24-funny-things-tweet-whenyoure-out-ideas.html>

Ігор ВЕРГУН

#### ЖАНРОТВІРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ВІДЕОЛЕКЦІЇ З ІНФОРМАТИКИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

В сучасному світі все більшої популярності набувають «масові відкриті онлайн-курси» (від. англ. massive open online courses), тобто віртуальні курси та навчальні програми, які складаються з відеолекцій, матеріалів для читання та домашніх завдань, інтерактивних форумів користувачів тощо [4]. У багатьох країнах створюються національні бази онлайн освіти, серед яких наймасовішими є сайти, які пропонують англійськомовні навчальні програми за різними напрямками, наприклад: *FutureLearn*, *Coursera*, *EdX*, *Khan Academy*, *MIT OpenCourseWare*, *OpenLearn* та ін. У межах цих Інтернет-ресурсів саме відеолекції є популярними носіями знань, засобом їх передачі, розповсюдження, обговорення між професійною спільнотою викладачів та тими, хто навчається [6, с. 53]. Питання вивчення Інтернет-дискурсу знаходилося в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: Н. А. Ахренова (2009), Н. О. Гудзь (2013), М. В. Томахів (2018), Т. Jadin (2009) та ін.



Однак, особливості англійської відеолекції з інформатики ще не отримали вичерпного висвітлення з комунікативно-когнітивних позицій, що насамперед зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Мета статті** – визначити жанротвірні особливості англійськомовної відеолекції з інформатики. З метою реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) уточнити поняття жанру в Інтернет-дискурсі; 2) визначити основні жанротвірні лексеми відео лекції; 3) схарактеризувати жанротвірні особливості відеолекції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спілкування в Мережі стало доступним відносно нещодавно. Історія Інтернету сягає 1960-х років, коли у США відбулися перші спроби з'єднати кілька комп'ютерів в мережу та обмінятися даними між ними в цілях підвищення національної безпеки. Дуже швидко комп'ютерні мережі стали засобом міжособистісного спілкування. Подальший розвиток Інтернету призвів до появи такого явища, як Інтернет-дискурс.

Під Інтернет-дискурсом розуміють спілкування в Глобальній мережі. Він є різновидом мережевого дискурсу, який, окрім спілкування в Інтернеті, включає ще й комунікацію в інших, зокрема, локальних мережах. За словами Д.Кристала, Інтернет – це електронний, глобальний, інтерактивний засіб спілкування, що безумовно накладе відбиток на його мовні характеристики [10, с. 4].

Існує багато визначень інтернет-дискурсу, серед яких найбільш авторитетним є визначення Н.О. Гудзь, згідно з яким Інтернет-дискурс – це масив електронних, аудіо- та відеотекстів в сукупності з екстралінгвістичними факторами, пов'язаних між собою системою гіперпосилань, доступ до яких забезпечується входом в мережу Інтернет за допомогою комп'ютера чи альтернативних мультимедійних приладів [2, с. 35].

Щоб детальніше зрозуміти поняття Інтернет-дискурс потрібно розглянути його *мовленнєві жанри*. Під мовленнєвим жанром розуміють тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [1, с. 160].

Бурхливий розвиток інноваційних технологій, зокрема мережі Інтернет, певною мірою змінює традиційні уявлення про дискурс та жанри, надає можливість повніше зрозуміти їх динамічну, чутливу до нових суспільних реалій процесуальну сутність [9, с. 139].

Відеолекція є новим суміжно-периферійним мультимодальним жанром наукового дискурсу [6, с.5]. Відеолекція є навчально-науковою подією, що ведеться синхронно (онлайн) або несинхронно, із запису. Синхронна відеолекція транслюється у прямому ефірі за допомогою цифрових технологій та вимагає безпосередньої участі слухачів, тоді як несинхронна дозволяє ознайомитися із лекційним матеріалом за допомогою потокових технологій чи накопичувальних пристроїв. Несинхронними відеолекціями можуть бути жива оцифрована лекція, що розглядається як електронна версія живої події, а також власне електронна відеолекція, що фільмується у студії із залученням технічного персоналу для пізнішого показу в часі [6, с.5].

Відеолекції притаманні такі дистинктивні ознаки, як мультимодальність, гіпертекстуальність, багатоканальність та креолізованість [6, с.37].

Належність мовленнєвого продукту (тексту) до певного жанру зумовлюється такими чинниками: предмет (предметно-сміслова сутність), комунікативне завдання (мовленнєвий задум), структура (типові композиційно-жанрові форми вивершення твору), а також обсяг і канал [3, с. 100; 8, с. 195]. У залежності від жанрового різновиду, з'являються додаткові комунікативні настанови [7, с. 20]. У випадку відеолекції, це, зокрема, усний виклад матеріалу – презентація наукового знання, при якому виникають особливі завдання, пов'язані з елементом спонтанності, з прагненням установити контакт з аудиторією, якої лектор фактично не бачить [6, с. 54].

Комунікативне завдання відеолекції полягає в представленні узагальнено-стислої презентації наукових знань, їхньої важливості для адресата. Реалізація цих функцій взаємопов'язана з організацією структури та добром мовних засобів, з конкретним вибором оптимального функціонально-сміслового типу мовлення, стилістичних прийомів тощо [6, с. 55].

Відеолекція належить до вторинного усно-письмового жанру, адже вона виникла під впливом первинного жанру (академічної лекції) й зазнала змін, "оскільки часто поряд із відеоматеріалами подається текстовий варіант лекції чи опція увімкнення субтитрів" [6, с. 53]. Домінуючим фактором у становленні відеолекції як жанру є набір соціокультурних функцій, а саме: відеолекції мають на меті фіксувати, розширювати, або змінювати дисциплінарні знання [6, с. 55].

Основні риси відеолекції успадкувала від академічної лекції, а тому структурно вона побудована відповідно до певних правил, які характерні для лекції як жанру зокрема (вступний, змістовий та підсумковий елементи [5, с. 5]) і складається із комунікативно-значущих відрізків тексту, кожен із яких відіграє конкретну функцію, є змістовною її частиною та підпорядковуються загальній комунікативній задачі [3, с. 100]. Відеолекція має назву, зміст, певне зовнішньо-текстове, звукове, або зафільмоване оформлення, текстовий варіант, сайт із навігаційним меню [6, с. 58].

Узагальнивши на основі аналізу відеолекцій на різних ресурсних платформах, М.В.Томахів виокремлює такі структурні елементи відеолекції [6, с. 58]:

1) Привітання. Стандартні привітання та відрекомендування – "*Hi, I'm .../ Hello, my name's ... and I'll be working with you on this course;*

2) Введення до теми (зазвичай містить слова "*In this video, we're going to be talking/ I'll going to be talking...*");





3) Розкриття теми (тезисне викладення матеріалу). Саме цій частині притаманна лінійність (*first of all, second, third, finally; the first thing to know; let's start with, now moving to...*), дискурсивна маркованість (наявність таких маркерів, як *while, another interesting thing/characteristic/area, so* та ін.) та найвищий рівень прагматичної спрямованості;

4) Підсумок (*so obviously; so as you can see; now; finally; so, that's the overview; however*);

5) Завершення/прощання. Цей компонент доволі часто опускається, оскільки відеолекція, та електронна лекція як її різновид часто є продовженням чи вступом до інших лекцій із теми. Типовим є завершення відеолекції запитаннями, відповіді на які студентів заохочують висловити у коментарях до відео.

В ході нашого дослідження ми провели аналіз однієї відеолекції з відеокурсу "Introduction to Computer Science and Programming" з теми "Theme Abstraction through Functions; Introduction to Recursion" [11], яку провів професор Ерік Грімсон.

Лекція починається з привітання, услід за яким лектор перераховує ті питання, які будуть висвітлюватись. Це не перша відео лекція цього фахівця, тому, як це зрозуміло з виразу *As I've done in the previous lectures*, студенти відразу отримують чітке уявлення про структуру лекції.

*As I've done in the previous lectures, let me set the stage for what we've been doing, so we can use that to talk about what we're going to do today.*

*So far, we have the following in our language. Right, we have assignment. We have conditionals. We have input/output. And we have looping constructs. These are things like FOR and WHILE loops. And of course we've got some data to go with that.*

З наведеного прикладу ми бачимо, що автор розповідає студентам про те що вони будуть вивчати, використовує наукову фразеологію з інформатики *FOR and WHILE loops* та лексеми *input/output*, що є однією з жанротвірних особливостей відеолекції.

*We're going to come back to what they mean in a second, but for now, think of them as, or think of x, in this case, as the place holder. This place holder is saying, if you give me a value for x, inside the body of this function I'm going to use that value everywhere I see x. Question.*

STUDENT: [INAUDIBLE]

Як ми бачимо з прикладу, однією з жанротвірних особливостей відеолекції є звернення лектора до студентів, які присутні на лекції, а не до студента, який дивиться відео лекцію.

*And the reason that that's the case is, what we don't have, are two important things. We don't have decomposition, and we don't have abstraction. And that's what we're going to add today.*

*So what does that mean? Those are fancy terms. Decomposition is a way of putting structure onto the code. It's a way of breaking the code up into modules. Modules that makes sense on their own. Modules that we can reuse in multiple places. Modules that, if you like, isolate components of the process.*

З уривку зрозуміло, що лектор надає дефініцію терміна *decomposition* та детальне та чітке його пояснення. Для більш зрозумілого, чіткого роз'яснення теми лектор вдається до низки лексичних повторів (*code, modules*), а також застосовує паралельні конструкції.

Продивляючись відеолекцію та аналізуючи її текст нами було виявлено такі основні жанротвірні особливості англійськомовної відеолекції з інформатики:

1. Усно-письмова форма мовлення (пояснення прикладу на дошці).

2. Привітання на початку лекції із називанням імені та наукового ступеня лектора: *Hi, I'm PROFESSOR ERIC GRIMSON*).

3. Введення до теми шляхом перерахування питань, які будуть пояснені на лекції.

4. Логічність та чіткість викладу матеріалу, яка досягається шляхом дотримання логіко-структурної схеми лекції, а також використанням засобів логічної аргументації – наведення основних положень із їх роз'ясненням.

5. Використання наукових термінів з галузі інформатики: *conditionals input/output, looping constructs, FOR and WHILE loops, decomposition, abstraction, an initial variable called ANS or answer, keyword, an open and close patern*.

6. Наявність маркерів, які полегшують сприйняття лекції та посилюють концентрацію уваги: *Let's look at what I'm going to do. And again... The last thing I want to point out to you is...*

7. Використання питань до аудиторії: *Who did that? Somebody gets, no? Yours? Thank you. Nice catch too by the way*, а також риторичних питань: *What in the world does that have to do with my divisor example?*

8. Підсумок, в якому лектор наголошує на ключових моментах лекції та прощається з аудиторією: *All right, we'll see you next time.*

На підставі вище обгрунтованого можемо підсумувати, що англійськомовна відеолекція з інформатики уособлює усно-письмовий вторинний мультимодальний жанр, який має такі жанротвірні особливості, як: тривалість, науковість, чіткість, логічність, а також різноманітні лексико-семантичні та синтаксичні засоби мовленнєвого впливу.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бачевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
2. Гудзь Н. О. Інтернет-дискурс як новий тип комунікації: структура, мовне оформлення, жанрові формати / Н. О. Гудзь // Сучасні лінгвістичні студії : Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. – 2015. – Вип. 4. – 31с.
3. Грабовська Т. О., Рожков Ю. Г. Наукова стаття як важлива складова системи жанрів дискурсу. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. 2013. Вип. 186(2). С. 98-103. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvnau\\_fil.n\\_2013\\_186\(2\)\\_17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvnau_fil.n_2013_186(2)_17.pdf)
4. Кулага А. Масові відкриті курси як ключова освітня тенденція сучасності. URL: [http://kneu.edu.ua/ua/science/institut\\_vyshhoi\\_osvity/dosl\\_glot/org2013/](http://kneu.edu.ua/ua/science/institut_vyshhoi_osvity/dosl_glot/org2013/)



5. Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу. Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2014. – 18 с.
6. Томахів М. В. Просодичні засоби мовленнєвого впливу в сучасному англомовному науковому дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі відеолекцій). Дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2018. – 276 с.
7. Троянская Е. С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей/ Общие и частные проблемы функциональных стилей. М.: Наука, 1984. С.16-27
8. Троянская Е. С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку/ Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. М.: Наука, 1985. – С. 189–201.
9. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: [монографія]/ Т. В. Яхонтова. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 420 с.
10. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
11. <https://ocw.mit.edu/courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-00-introduction-to-computer-science-and-programming-fall-2008>

**Тетяна ВІРІЄНКО**

**ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНОРЕЦЕНЗІЙ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕРІОДИЦІ (НА МАТЕРІАЛІ ВИДАННЯ “THE HOLLYWOOD REPORTER”)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.*

В сучасному світі перегляд кінофільмів є одним з найпопулярніших видів проведення вільного часу, а кінорецензія часто є вирішальним фактором під час вибору фільму для перегляду. Кінорецензія одночасно виконує декілька функцій – інформує читача про фільм, вказує на його сильні та слабкі сторони, оцінює фільм. Рецензія може і захопити до перегляду, і, навпаки, переконати, що фільм дивитись не варто.

Рецензія як жанр публіцистики вже викликала інтерес науковців. Зокрема, вивчали лінгво-когнітивний аспект кінематографічних текстів (Л.Ф. Ваховська), вторинну номінацію в англійських кінематографічних текстах ХХ ст. (І.Б. Гусарова), емоційне наповнення крупного плану в англомовних художніх і кінематографічних текстах (Т.Г. Лук'янець), жанрово-стилістичні та когнітивні особливості кінорецензії (Д.Д. Брежнева). Водночас лексичні та синтаксичні особливості сучасної американської рецензії потребують детального вивчення, що й зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

**Мета** цієї статті полягає в з'ясуванні лексичних та синтаксичних особливостей кінорецензій в сучасній американській періодиці.

**Об'єкт дослідження** становлять тексти англомовних кінорецензій сучасної американської періодики.

**Предметом дослідження** виступають лексичні, стилістичні та синтаксичні особливості кінорецензій.

**Матеріалом** дослідження слугують тексти 5 кінорецензій, відібраних з журналу The Hollywood Reporter [10] загальним обсягом 4305 слів. Цей журнал є провідним виданням Сполучених Штатів Америки, де публікуються матеріали про найновіші події в кіноіндустрії США. Перший номер цього журналу був опублікований у вересні 1930 року та протягом останнього десятиліття разом з виданням Variety він належить до найбільших американських журналів про кіно [9]. В цьому авторитетному та впливовому виданні щотижня публікуються рецензії провідних кінокритиків на кінопрем'єри.

Встановлення лексико-стилістичних особливостей кінорецензій вимагає від дослідника проаналізувати визначення поняття рецензії, а також з'ясувати типологію рецензій.

Рецензія – це жанр, основу якого складає відгук (насамперед – критичний) про твір художньої літератури, мистецтва, науки, журналістики, твори театрального мистецтва, кінематографа, пластичних мистецтв, виставки [6, с.89]. Незалежно від форми відгуку, основним його завданням є вираження відношення рецензента до досліджуваного твору. Услід за О. Тертичним [6], більшість науковців вважають рецензію публіцистичним жанром журналістики. Відмінність рецензії від інших газетних жанрів полягає насамперед у тому, що предметом рецензії виступають не безпосередні факти дійсності, на яких засновані нариси, кореспонденції, замальовки, репортажі, тощо, а інформаційні явища – книги, брошури, спектаклі, кінофільми, телепередачі.

Головне завдання рецензії – кваліфіковано проаналізувати літературний, мистецький, науковий твір, показати відношення рецензента до нього [6, с. 141], оцінити, спираючись на серйозні критерії та чіткі аргументи [3, с. 45], вказати на його місце в системі духовних цінностей.

Характерною рисою рецензії є особливий словниковий запас, а саме оцінна лексика та граматичні структури, через які реалізується діалогічна природа цього жанру та формулюються критерії оцінки і система вимог до твору [1, с. 17]. Інформація має бути цілеспрямованою і зрозумілою за змістом і формою, розрахованою на певну категорію читачів, а рецензент – людиною добре підготовленою, досконало обізнаною на тому, про що пише [5, с. 33].

Існує багато спроб розробити класифікацію рецензій, але найбільш ґрунтовною ми вважаємо класифікацію російського науковця О. Тертичного, який розрізняє рецензії за такими критеріями [6, с. 92]: 1) за обсягом – великі (гранд-рецензії) та маленькі (міні-рецензії); 2) за кількістю аналізованих творів – монорецензії і полірецензії; 3) за темою – літературні, театральні, кіно рецензії, тощо.

Варто також навести класифікацію рецензій, яку розробив К.Кузьменко[4]: рецензія-анотація, рецензія-репліка, рецензія-фейлетон, рецензія-відкритий лист, рецензія-оглядова стаття.

Кінорецензії також можуть бути різними за обсягом, манерою викладення матеріалу, рівнем деталізації, тощо. Розрізняють розгорнуті рецензії (reviews) та стилі рецензії (capsules). Ці два види рецензій дослідниця Л.Ф. Ваховська відносить до текстів кінематографічної проблематики. Окрім вищезгаданих текстів до цієї групи також належать анотації (summaries), короткі огляди (synopsis) та інтерв'ю (interviews)



[2, с.7]. Ці тексти інформують читача про новинки кінопродукції, містять їхній аналіз та оцінку з позицій різних учасників кінопроцесу: сценаристів, режисерів, акторів і критиків [2, с.7].

Кінорецензія – це поліфункціональний текст, оскільки одночасно виконує інформаційну, оцінну, мотиваційну, рекламну і розважальну функції [7].

Дослідниця Д. Брежнєва [1, с.19] виділяє такі риси кінорецензій:

- поліфункціональність (поєднання функцій інформування, оцінювання, дії, переконання, аналізу);
- аргументативність (наявність обґрунтованості, об'єктивності авторської оцінки);
- емоційність (допустима суб'єктивність, вираження особистих вподобань і пристрастей рецензента);
- поліадресатність (наявність різних адресатів залежно від типу друкованого видання);
- гібридність (поєднання ознак аналітичних і художньо-публіцистичних стилів).

Поліфункціональність кіно рецензій може бути досягнута лише через використання різноманітних лексичних, синтаксичних засобів, вибір яких залежатиме від особистості автора рецензії, його професіоналізму та особистісних уподобань, глибини аналізу, від аудиторії, на яку розрахована рецензія. На вибір стилю та тону впливає, як довела в своєму дослідженні В.А. Ерман, тип видання, в якому друкується рецензія. Виявилось, що в рецензіях, які публікуються в якісних виданнях та спеціалізованих онлайн-кіножурналах, присутні складніші форми дискурсивної взаємодії, ніж в рецензіях так званої бульварної преси. До складних форм дискурсивної взаємодії дослідниця відносить коментування рецензентом кіно тексту, авторську інтерпретацію позиції режисера, а також залучення дискурсу літературної основи фільму та дискурсу історичних фактів з метою надання аргументованої оцінки кінофільму [8].

Видання *The Hollywood Reporter*, в якому надруковані проаналізовані нами рецензії, є спеціалізованим, тому ми можемо спрогнозувати поєднання в рецензіях емоційності та аргументованості, а також ґрунтовний, професійний аналіз твору кіномистецтва автором рецензії.

В ході дослідження ми відібрали 5 рецензій [10] на фільми, які вийшли на екран восени 2018 року, а саме: “Christopher Robin”, “Hidden Man” (“Xie Bu Ya Zheng”), “Change in the Air”, “Remember?” (“Ricordi?”), “After Everything”.

З'ясуємо, в чому полягають лексичні особливості кінорецензій.

Жанр кінорецензії зумовлює використання слів кінематографічної термінології, а саме: жанрів фільмів – *blockbuster, neo noir, drama, dramedy, romp, adaptation (co-penned with three other screenwriters), love story, romantic drama, rom-com;*

кіно професій – *actor-director, film critics, production designer, screenwriter, voice actors, performers;*

слів, що описують роботу оператора – *camera techniques, slow motion, superimposed images, editing;*

слів на позначення глядацької аудиторії – *viewers, audience;*

частин фільму – *plot, final installment in the film trilogy, characters, action scene, screen time, backdrops, cast;*

слів на позначення процесу виходу фільму в прокат, а також прибутку від фільму – *onscreen foray into Hollywood, release, third week of release, gross, sustained run (of a film);*

слів на позначення акторів та їхнього професійного успіху – *to star box-office gold (about an actor), winner of the best actor award at, win numerous best first-film award.*

Спостерігаємо появу неологізмів, які позначають нові, в основному гібридні жанри фільмів. Наприклад, жанр *dramedy* є поєднанням двох різних жанрів – драми та комедії (*drama + comedy*). Термін *romp* вживається на позначення літературних, музичних та драматичних творів із сюжетом, що швидко розгортається та в основному є комічним. В кіно рецензії цей термін вжито на позначення фільму “Hidden Man”.

В основній частині розгорнутої рецензії висвітлюються сюжетна ситуація та події фільму, для чого автори вдаються до сталих мовленнєвих зворотів, тобто кліше, наприклад: *the plot revolves around... , the story begins with..., a loose adaptation of a novel, the film set in ..., the story opens with..., to demand the viewer's full attention.* Деякі вирази стосуються певних типів фільмів, наприклад для того, щоб описати сюжет фільму “Hidden Man”, який є гостросюжетним бойовиком, коли герой планує помститись вбивцям свого вчителя з бойових мистецтв, автор рецензії використовує звороти, типові для описання бажання помсти: *revenge is first and foremost on his mind, to plot revenge, to transform oneself into...*

Для зацікавлення читача автори рецензій часто використовують фразеологізми, а саме: *to speak volumes about the film (говорити сам за себе, красномовно свідчити), to sweep the board (досягти повного успіху), to keep the tills ringing (приносити дзвінку монету, прибуток), to ooze with adrenaline (випромінювати адреналін), a (preemptive) dig at film critics (камінь в город кінокритиків), to sit pretty (about enemies) (непозано влаштуватись), to wheel and deal with anyone and everyone (займатись махінаціями з будь-ким, хто попадеться), to take aim at the viewer's heart rather than mind (цілити в серце глядачів), to unfreeze hearts (розтопити серця).*

З метою емоційного та яскравого опису сюжету фільму та своїх вражень під час його перегляду, автори рецензії використовують емоційно-оцінну лексику, найбільш розповсюдженим виявленням якої є прикметники, які частіш за все є стилістично забарвленими та виконують функцію епітетів. Наведемо приклади вживання прикметників у фразах Adjective+Noun: *a larger-than-life blockbuster, talky standoff, visceral violence, scintillating action scenes, notoriously fiery director, straightforward blockbuster, bombastic Chinese title, anachronistic gags, treacherous disciple, a handsome, athletic, sharpshooting spy, a shady businessman, chaotic realm, a ceaseless roundabout, a clear goal, a determined avenger, a sizeable chunk, ancient*





city, a wonderful job, a grand cast, increasingly exasperating meanderings, a tubby little bear, brief, self-deprecating remarks, a well-to-do, close-knit family

Трапляються в текстах кіно рецензій і авторські оказіоналізми, наприклад: *tradition-of-quality way, company-saving strategy, on-again, off-again love story*.

Досить часто для створення необхідного ефекту на читачів автори рецензії використовують алітерацію. Зокрема, за допомогою фрази *with all its labyrinthine power dynamics, derring-do, double crosses and machine-gun conversations*, де є перерахування та алітерація, рецензент передає динамічність сюжету із багатьма відчайдушними діями та короткими розмовами.

Цікаво, що часто автори кінорецензій поєднують алітерацію з іншими стилістичними прийомами, зокрема з антитезою. Наприклад, описуючи жінок, з якими мав стосунки головний герой фільму, рецензент вживає фразу *... becomes entangled with two women representing virtue and vice (сплутався з жінками, що уособлюють чесноти та порок)*. Протирічливі враження від перегляду фільму кінокритик передає епітетами з алітерацією – *a dazzling but derivative piece (блискучий, але не оригінальний фільм)*.

Одним з найкрасномовніших засобів досягнення образності є метафора. Наведемо приклади її використання. *Hidden Man more or less melts into a gust of hot air*. – Метафора «порив гарячого вітру» образно передає ефект від перегляду фільму. Порівнюючи фільм “Christopher Robin” з фільмом “Finding Neverland”, режисером яких є Марк Фостер, автор рецензії вживає метафору *a companion piece*, демонструючи таким чином схожість сюжетів та тональності обох фільмів: *For director Marc Forster, this represents something of a companion piece to his 2004 Finding Neverland, which also dealt with the intersection of real life and the imagination of a celebrated British author*.

Невід’ємною частиною рецензії є згадування фільмів, в яких раніше виконували ролі актори, а також фільмів, які раніше знімав режисер рецензованого фільму. Крім цього, автори рецензії часто використовують інтертекстуальні зв’язки для більш ґрунтовного аналізу фільму, а також для того, щоб продемонструвати власну ерудицію та професійність. Наприклад, для опису подій в житті режисера, які безпосередньо передували зйомкам та вплинули на них, автор згадує фільми «Гамлет», «Касабланка», а також актора Брюса Лі: *Two years after his first onscreen foray into Hollywood, Chinese actor-director Jiang Wen returns to his native land with what he describes as a "Hamlet in Beijing, and Bruce Lee navigating Casablanca."* Описуючи сюжет фільму “Christopher Robin”, автор рецензії говорить про синдром Пітера Пена: *“No Peter Pan syndrome for him, as he intends to grow up.”* В цій рецензії автор висловлює критику по відношенню до режисера фільму, рекомендуючи йому скористатись успішним досвідом Бастера Кітона (американського комедійного актора німого кіно): *Forster should have watched a few Buster Keaton classics to be reminded of how such desperate climaxes can be brilliantly pulled off*.

Крім того, в кінорецензіях знаходимо вказівки на культурні феномени, не завжди відомі пересічному читачеві. Зокрема, кінокритик вживає термін *wuxia*, який означає жанр китайської літератури, де описуються пригоди майстрів бойових мистецтв в стародавньому Китаї.

Використовують автори й іншомовні слова, які, на їх думку, найбільш влучно описують сюжет, головних героїв або враження від фільму, наприклад, *femme fatale, c'est la vie (It's sad but c'est la vie, time for boarding school)*.

До синтаксичних особливостей кіно рецензій слід віднести:

- слова-зв’язки, які забезпечують взаємозв’язок між абзацами та реченнями, надаючи рецензії логічності та плавності вислову: *Unfortunately, Fortunately, On top of that, Halfway through the film, All of this ..., to be honest, Later...However;*

- парцеляцію, яка дозволяє виокремити та надати виразності деяким елементам в реченні, наприклад: *They meet at a relaxed party, in the evening, in a garden.*

- антитезу, яка полягає в протиставленні ідей: *A lot of viewers are going to recognize themselves in the happy-sad incidents, disappointments and surprises that go into making a romance, breaking up and making up again;*

- вставні конструкції, які вживаються для уточнення, пояснення, надання додаткової інформації: *She is breathtakingly innocent in a white dress (the exact color changes over the course of their memories) on a festooned swing, smiling in satisfaction with the world;*

- емфатичні синтаксичні конструкції з використанням дієслова *do*: *For all its fetching moments, however, the film does tend to strain for universal significance;*

- інверсію, метою якої є виділення елементів тексту з-поміж інших: *But beyond the narrative level is a whole lot more.*

Отже, в результаті нашого дослідження ми з’ясували, що лексичні особливості кінорецензій зумовлені наміром критика надати художньому творові обґрунтованої оцінки на основі аналізу сюжету та роботи кіномитця. До лексичних особливостей кіно рецензій відносимо слова кінематографічної термінології, сталі мовленнєві звороти, фразеологізми, емоційно-оцінну лексику, до складу якої входять прикметники та авторські оказіоналізми. Реалізації емоційно-експресивної функції рецензій також сприяють різноманітні засоби виразності – епітети, метафори, алітерація, антитеза. Крім того, кінорецензіям властиві різноманітні вияви інтертекстуальності.

Кінорецензії мають такі синтаксичні засоби створення підвищеного емоційного ефекту, який сприяє заохоченню читача до перегляду фільму, а саме: використання парцеляції, антитези, вставних конструкцій, емфатичних синтаксичних конструкцій, слів-зв’язок та інверсії.







засоби спілкування у вигляді жестикуляції, міміка – мова рухів в цілому. У друкованому варіанті до таких засобів відносять яскравий шрифт та його різні комбінації, макетування тощо. Для рекламного тексту важливою складовою візуалізації сенсу є фотографії та інші зображення [10].

Рекламні ролики Red Bull – це свого роду мультфільми, створені з умисною простотою. Гумористичний сюжет легко запам'ятовується, доносячи до свідомості споживачів слоган “Red Bull надає крила”. Звичайно, всі розуміють, що справжні крила навряд чи виростуть, але вони є майже у кожного героя. За допомогою вмісту синьо-блакитної баночки, схожої на батарейку, імплікативно можна стати проникливішим за Шерлока Холмса, отримати силу Супермена, перевершити самого Ісака Ньютона і навіть позбавитися від візиту “улюбленої” тещі. Переважне використання червоного кольору в рекламі пов'язане саме з назвою “Red Bull”, що в перекладі означає “Червоний бик”. У даних рекламних роликах позиціонується простота та помірність: рекламодавці не намагаються помістити логотип або банку в кожен кадр. Найчастіше бренд обмежується надписом в заголовку і логотипом на чорному тлі в завершенні ролика.

Вербальні засоби використовуються для вираження ідей, які часто супроводжуються зображеннями, своєрідними комп'ютерними анімаціями або відео. Вербальна комунікація стосується в першу чергу слів, оскільки лише текст може надати основну інформацію про товар та донести приховану суть. Постійні елементи текстової структури, які ідентифікують предмет рекламної комунікації, такі як ім'я, слоган, логотип, заголовок, підзаголовок, основна частина являються вербальними складовими реклами. У кожного з цих елементів різні комунікативні завдання і функції, а сам набір цих елементів обумовлений предметом реклами і формою комунікації рекламної інформації. Важливим фактором виступає предмет і джерело рекламного інформування [2].

Прагматичні особливості рекламного дискурсу передбачають використання копірайтерами наступних лінгвістичних засобів: фонетичних (алітерація, повторення літер, асонанс); орфографічних (зокрема, нетрадиційного способу написання слів); лексичних (використання омонімічних, полісемічних лексем, семантичних асоціацій тощо); синтаксичних (риторичних питань, прямих та непрямих порівнянь тощо; соціостилістичних засобів, як-от свідомого зниження повідомлення задля наближення рекламованого продукту до цільової аудиторії [12].

Серед лінгвістичних особливостей рекламних текстів торгової марки Red Bull відзначимо наступні.

На фонологічному рівні, алітерація (повтор приголосних, особливо на початку слова) виявилась одним із найбільш ефективних засобів [13, с. 22]: *Whether it's cold-fusion, coding, or cake decorating, you could use a boost of genius. A cold can of RED BULL® can spark your imagination and help realize your high-flying ambitions. Time to take a hike? Want to be a weekday warrior? Fuel for the fast lane* [14].

Інша фігура мови, дуже схожа на алітерацію – асонанс, яку Семюел Джонсон в своєму словнику просто називає “*подібність звуків*” є не менш важливою для підкреслення мелодійності та милозвучності мови [15]: *... you could use a boost of genius. So what better study buddy could you ask for than a Red Bull* [14].

Під час аналізу англійських рекламних текстів Red Bull було також виявлено формалізовану співзвучність звуків між словами – риму [13, с. 608]. У римі є відлуння, і це є джерелом естетичного задоволення. Задоволення від самого звуку і збігу звуків пов'язане з почуттям музики, ритмом та биттям, почуттям пульсу, яке є спільним для всіх людей і відтак часто використовуються при створенні рекламних продуктів: *Punch after lunch. Much to do before the year turns new? To make sure they make the most of the year of the monkey which promises wealth, health and success... Extra power after lunch hour. ...might take flight* [14].

Нестандартна (умисно неправильна) орфографія “*е* ще однією спробою привернути увагу споживачів” [16, с. 223]. Копірайтери навмисно припускаються орфографічних помилок у словах, що привертає до них увагу і робить повідомлення ефективнішим: *Whether it's smashing those career goals or finally getting that beach-body you've always craved, create your very own New Year's Resolution here and let Red Bull help to give it wiings. (wiingers!)* [14].

З синтаксичної точки зору речення складаються лише з слів, необхідних для передачі повідомлення. Це виражається через відсутність кінцевих дієслів, що перетворює залежне положення в незалежне. Цей метод значно економить простір і робить рекламу більш точною, але дуже інформативною. Прості речення характерні для реклами, оскільки дозволяють досягти виразного ефекту та полегшити сприйняття послання аудиторії [17]: *The work's piling up. The pressure's on. Intellectual flights* [14].

Вони, як правило, складаються з номінальної фрази, яка не містить інших обов'язкових компонентів, таких як кінцеве дієслово, тому що мова реклами “це сцена, на якій дієслова будуть закривати головних героїв” [18, с. 154]: *Wings for the office. Every season's must-have. For lift-off after lunch* [14].

Задля досягнення комунікативного ефекту рекламного дискурсу, який передбачає мотивування людей зробити покупку, потрібні прозорі та чіткі інструкції щодо того, що робити далі. Для такої мети ідеально підходять імперативи: *Make this year count. Make them even greater when you bring along a can of Red Bull. Just keep a cold Red Bull within reach and you will fly up the career ladder, because as it says on every can: Vitalizes Body and Mind®* [14].

С. Штернкопф стверджує, що “активне використання займенників не можна розглядати окремо від апелятивного характеру реклами” [16, с. 217]. Завдяки використанню особових займенників рекламодавцям вдається звернутися до широкій аудиторії і одночасно максимально персоналізувати повідомлення: *With a can of RED BULL® to get you moving in the morning, you'll fly through your to-do list before anyone else even gets into the office. You know what they say: Red Bull gives you wiings* [14].

Після того, як рекламі вдалося затримати увагу читача, цей інтерес повинен залишатися стійким, враховуючи той факт, що адресат завжди шукає швидку та просту інформацію. Тому рекламна мова часто



намагається відтворити еліптичний характер розмовної мови, щоб встановити близькість з читачем [19, с. 123]. *Why work-out in the gym? Sticking to them is. Getting ready for the great outdoors? And, living on the road, he has a lot of these* [14].

Широке використання риторичних запитань, базується в основному на досягненні стилістичного ефекту: *What's the most important tool in every craftsman's overalls? Are your Red Bull ready? Ready to get your wheels turning? Need a boost? Is your run feeling a bit grey? Why not add a little extra fun?* [14]

Для покращення запам'ятовування ідеально підходить повторення – один з ходових методів реклами. Наприклад, копірайтери використовують граматичний паралелізм: *One can and you can. Smiles per hour instead of miles per hour!* [14]

Не менш важливими в нашому дослідженні виявились лексичні засоби, в першу чергу – епітети. Оскільки, рекламна прагне бути позитивною, заборон та негативних форм, як правило, уникають. Такий підхід виправдано з психологічної та когнітивної точки зору [2]. Тому стратегія використання позитивних форм поширюється на лексичний рівень, а особливо на прикметники: *cold can of Red Bull; high-flying ambitions; the most important tool; a flying start; trusty assistant; keep you motivated; he right sidekick; a clean pair of heels; the great outdoors; hiking adventure; a helping hand; envious glance* [14].

Гіперболізація, тобто навмисне використання епітетів у найвищому ступені порівняння: *With a can of RED BULL® to get you moving in the morning, you'll fly through your to-do list before anyone else even gets into the office. With a can of RED BULL® the game might lag but you won't, you'll fly through your upgrades and rack up XP before anyone else even logs on* [14].

Наведені вище приклади ілюструють паралелізм – “повторення компонентних моделей або схем” підвищують емоційний тон повідомлення та його важливість [18, с. 186].

А. Годдард зауважує, що реклама як літературний текст “вирішує імітувати деякі особливості реальної мови” [19, с. 45]. На лексичному рівні це використання ідіом [18]: *When the holidays roll around, you're knocking out work left and right while your colleagues are starting to lose steam. For him, the fun starts when he arrives and seals the deal. The sky is the limit when you have wings. No wonder they're always in full swing when Red Bull gives their relationship wiings* [14].

Характеристикою рекламного дискурсу, поряд з гіперболізацією є метафоричність: *Whatever your trade, a pair of wings helps get the job done - and comes in quite handy if you're building a skyscraper. Time flies when you're dashing from one meeting to the next* [14].

Для того, щоб зміцнити імідж, рекламодавці часто використовують аналогічне зображення, явне порівняння, щоб прояснити і покращити ідею [13, с. 657]: *With a pair of wings, you could be the phone-answering, email-busting, project-crushing champ who rises to the very top* [14].

Персоніфікація – термін, який в оновному використовується для вираження чи втілення певної якості або абстракції (віднесення людських якостей до неживих предметів) [13, с. 529]. Читачі реклами, як правило, не усвідомлюють, що у тексті використовується така фігура мови, як персоніфікація, але використання останньої сприяє створенню та закріпленню рекламного образу в свідомості споживачів: *When you've got wings, the miles fly right by. So, why not turn things around this year with a helping hand from Red Bull? Regardless of whether it's a dog or a deadline chasing you* [14].

Для дослідження лінгвістичних особливостей рекламних текстів у англійській мові, було проаналізовано 70 реплік рекламних текстів торгової марки Red Bull [14]. Найвпливовішими з точки зору прагматики рекламного дискурсу виявились синтаксичні (43%) та лексичні (33%) засоби. Це насамперед по'язано з потребою вплинути реципієнтів (клієнтів), їх прагненням стимулювати споживача до покупки та долучення до кола постійних прихильників, організувати свою промову так, щоб найкращим чином передати інформацію та емоції. Інакше кажучи, дрібних одиниць мови – слів – недостатньо для того, щоб висловити різноманіття людських емоцій і складність думок; для повноцінного викладу рекламного матеріалу необхідні більші – синтаксичні – одиниці. Фонетичні та стилістичні засоби виявились менш продуктивними та становлять 17% та 7% відповідно.

Рекламні тексти торгової марки Red Bull, характеризуються стереотипністю, експресивністю і субстантивністю. Текст рекламного оголошення – короткий і лаконічний, що володіє ознаками експресивності, виразності та емоційності.

Рекламні тексти мають велике значення для аналізу з мовознавчої, соціологічної, соціолінгвістичної, психологічної, етнологічної та, насамперед, маркетингової точки зору. Мова реклами цікавить лінгвістів, оскільки дозволяє виявити мовні засоби з найбільшим комунікативним впливом. Соціологи можуть бути зацікавлені у тому, як реклама впливає на цінності, ставлення та поведінку суспільства. Психологи намагаються вивчити вплив реклами на людський розум і мотивацію до виконання матеріальних та соціальних потреб. Етнологія, в свою чергу, виявляє розвиток культури нації. Для експертів з маркетингу ключове – оптимізація зусиль задля винайдення засобів підвищення ефективності реклами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бове К.Л., Арнс У.Ф. Современная реклама. Тольятти: Изд. Дом "Довгань", 1995. – 704 с.
2. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: Сб. науч. тр. под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 13.
3. Блюм М.А., Молоткова Н.В. Основы использования средств рекламы в коммерческой деятельности : учебное пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 160 с.
4. Кочетова Л.А. Лингвокультурные характеристики американского рекламного дискурса: дисс. канд. филол. наук. Волгоград, 1999. 18 с.
5. Трухимович С. Конспекти копірайтера: практичний посібник: основні принципи реклами: логічно, послідовно, “без води”. Вид 2-ге, доп. Київ : Києво-могилянська академія, 2016. 152 с.





6. Leiss William, Kline Stephen, Jhalley Sut, Botterill Jacqueline, Asquith Kyle. Social communication in advertising. New York: Routledge, 2018. №4. P. 10.
7. Маркетинг та менеджмент у фокусі викликів нової економіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 26-28 квітня 2018р.) за заг. ред. проф. І.І. Черленяка. Ужгород: Вид УжНУ "Говерла", 2018. 472 с.
8. Лутц И. Рождение слогана. Рекламные технологии. Москва, 1999. №4. С. 10 – 11.
9. Скопин А.А. Разработка и технологии производства рекламного продукта: Учебно-методическое пособие. Ярославль: «Ремдер», 2009. 118 с.
10. Vilanilam J. V., Varghese A. K.: Advertising Basics!: A Resource Guide for Beginners (Response Books). New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd, 2004. 180 p.
11. Guy Cook, (Guy W.D.). The discourse of advertising. 2nd ed. p.cm. London, England: Routledge, 2001. 256 p.
12. Nöth Winfried. Advertising: The frame message. In Marketing and Semiotics: New Directions in the Study of Signs for Sale. Jean Umiker-Sebeok (ed.). Berlin: Mouton de Gruyter, 1987. – P. 279-294.
13. Cuddon J. A., Habib Rafey, Birchwood Matthew. A dictionary of literary terms and literary theory. Hoboken. New York: John Wiley & Sons, 2013. Print.
14. My Wings. Red Bull [Електронний ресурс]. режим доступу: <http://mywings.redbull.com/us-en; sg-en; au-en>.
15. A Dictionary of the English Language: A Digital Edition of the 1755 Classic by Samuel Johnson. Edited by Brandi Besalke. London: Last modified: June 14, 2017.
16. Sternkopf Sylva-Miche'le. English in marketing. Berlin: Frank & Timme, 2005. Print.
17. David Crystal. English as a Global Language. Cambridge: CUP, 2nd ed. 2003. 212 p.
18. Leech N Geoffrey. English in advertising: a linguistic study of advertising in Great Britain. London: Longman, 1972. – 210 p.
19. Goddard Angela. The language of advertising. London: Routledge, 1998. 134 p.

**Марина ГАПОНА**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.*

**Постановка проблеми.** Питання організації самостійної роботи учнів у системі освіти постійно знаходяться в сфері інтересів дослідників. Протягом багатьох років навкруги цієї проблеми виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методичні та методологічні позиції. Це вимагає дослідження особливостей самостійної пізнавальної діяльності на різних рівнях та визначення шляхів підвищення ефективності самостійної роботи учнів, поступового розширення її обсягу, оновлення її форм і методів.

**Актуальність теми.** Одним із головних напрямів модернізації освіти в Україні є створення якісно нової школи – школи життєтворчості й самореалізації особистості, в якій утверджується бажання і вміння навчатися впродовж життя. Необхідність організації самостійної роботи обумовлена все вищими вимогами до рівня загальнокультурної і спеціальної підготовки випускників, зміною загальноосвітніх парадигм, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в ринок праці з міцно сформованими потребами у постійній професійній самоосвіті та саморозвитку.

**Стан дослідження.** Проблеми організації самостійної навчальної діяльності учнів різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Козакова, І. Лернера, О. Мороза, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Суценка, М. Шкіля, О. Ярошенка та ін.; самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А. Алексюка, Б. Єсіпова, П. Підкасистого та ін.; самостійна робота як форма організації навчання досліджується Ю. Бабанським, М. Дяченком, Л. Кандибович, І. Лернером, В. Сиротюком та ін.; програмоване навчання виділяється як один із напрямів індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності учнів В. Беспальком, А. Матюшкіним, Н. Талізінною, М. Юсуповою.

Аналіз значених наукових праць засвідчив недостатнє дослідження питань, які пов'язані з розглядом особливостей та прогнозування наслідків використання нових підходів до процесу самостійного навчання учнів старших класів середньої школи у процесі вивчення ними англійської мови, визначав би форми роботи за умов нової методологічної орієнтації модернізації навчального процесу. Саме тому, **метою статті** є обґрунтування використання нових підходів до організації самостійної роботи учнів старших класів середньої школи у процесі вивчення англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах корінних змін, що відбуваються в системі середньої освіти, різко зростає роль і значення самостійної роботи учнів (СРУ), яка поступово перетворюється на провідну форму організації навчального процесу. Самостійна робота учнів – один з найважливіших елементів навчального процесу. Вироблення в учнів навички до самоосвіти є головним завданням вчителя.

Сутність самостійної роботи розглядається як метод навчання, як форма організації пізнавальної діяльності, як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності і, нарешті, як вид навчальної діяльності учнів.

Неоднозначність у визначенні сутності, завдань, методів, форм і засобів організації самостійної роботи не тільки несприятливо позначається на теоретичному аспекті дослідження проблеми, а й має негативний вплив на практику навчального процесу. Розглядаючи систему організації СРУ, ми поділяємо думку, що самостійна робота – це складне багатовимірне педагогічне явище, яке включає систему взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти і розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління. Аналіз змісту організаційного циклу самостійної навчальної діяльності як системи дозволив виділити в її структурі такі основні елементи: мета діяльності, її зміст, методи і засоби, планування, контроль і оцінка результатів





діяльності та умови її здійснення. Сучасні підходи до СРУ як до провідної, а у найближчому майбутньому й основної форми навчання, в умовах інформаційного суспільства вимагають розробки нового змісту, принципів, методів, форм і засобів реалізації процесу організації самостійної роботи учнів. Одним із основних шляхів удосконалення змісту освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Різноманітні аспекти впровадження ІКТ у навчальний процес привертати увагу багатьох дослідників. Ними з'ясовано, що інформаційно-комунікаційні технології, підвищуючи активність пізнавальної діяльності учнів, призводять до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання.

Самостійна робота сприяє формуванню в учнів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові. Вона виховує у учнів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організаційності й ініціативи, випробовує їх сили, перевіряє волю, дисциплінованість, тощо. Під час самостійної роботи учні мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують підручники, за потреби повторно перечитують їх окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників і словників. Все це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляє в учнів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Самостійна робота здійснює і виховний вплив на учнів, сприяючи формуванню і розвитку необхідних моральних якостей.

За великого навчального навантаження, дефіциту часу важливе значення має для учнів раціональне планування самостійної роботи. План допомагає правильно розподілити, економно використати свій час. Обґрунтування в ньому обсягу, змісту, послідовності роботи протягом певного часу надає роботі цілеспрямованості, творчого характеру.

М.І. Махмутов підкреслює, що «розумова діяльність стимулюється задачами і завданнями, які необхідно чітко розрізняти. Пізнавальною є така задача, у процесі розв'язування якої учні приходять до нового знання або нового способу дії. Навчальне завдання – це будь-який вид доручення виконати якісь навчальні дії» [7, с.119].

Ядром самостійної роботи є пізнавальне і проблемне завдання, тому що саме наявність завдання обумовлює весь процес самостійної роботи. До цього слід додати, що завдання повинні вимушувати учня працювати з великим масивом інформації й інформаційних джерел. Саме при виконанні самостійної роботи учень має довести свою здатність працювати в інформаційному суспільстві. Одна із основних вимог до завдань – поступове нарощування їх складності від рівня, доступного тому, хто навчається на початку роботи, до потрібного рівня наприкінці. При будові такої системи завдань необхідно враховувати, що навчання носить розвиваючий характер. Дотримання цієї вимоги робить навчання більш ефективним, викликає інтерес у тих, хто навчається, сприяє виникненню стійкої мотивації до вивчення предмета.

У зв'язку з різним тлумаченням сутності завдань розробляються й різні підходи до їх класифікації.

С.Я. Багишев поділив пізнавальні завдання на три групи:

- перша – запитання-завдання, які виконують функції закріплення знань (відтворення вивченого, первинна систематизація фактів, понять, формування навичок);
- друга – запитання-завдання, які сприяють оволодінню логічним мисленням і досвідом творчої діяльності (самостійна робота з проведення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, формування висновків, оцінок; поглиблення системи знань: уточнення, конкретизація, систематизація);
- третя – запитання-завдання, які потребують застосування набутих знань (виконання самостійних робіт, оволодіння уміннями й навичками).

Самостійна робота як метод навчання передбачає формування важливих загально навчальних умінь (аналізувати, планувати, порівнювати, контролювати), певних рефлексивних якостей, що у кінцевому рахунку забезпечує розвиток самостійності, як якості особистості, формує суб'єкта навчальної діяльності. Це є не що інше, як реалізація дидактичного принципу свідомості у навчанні школярів англійської мови. Тільки спеціально організоване цілеспрямоване навчання школярів, мовленнєво-мисленнєвої та іншомовної комунікативної діяльності, яке спирається на самостійну навчальну роботу учнів, може оптимізувати процес оволодіння англійською мовою.

Самостійна робота учнів на уроці англійської мови може мати загальний, диференційований, індивідуальний або змішаний характер. Загальний характер вона має тоді, коли учням пропонується однакове для всіх завдання, наприклад, твір на одну й ту саму тему, читання одного й того самого тексту, виконання ідентичних вправ. Наприклад, кожному учневі пропонується набір слів; вчитель починає читати подані слова з визначеною швидкістю у вільній послідовності, а завдання учнів: *To mark in the list only that words, which were named.* Також учням можна запропонувати й групові (або індивідуальні) диференційовані завдання – полегшені або ускладнені варіанти текстів для читання, вправи різного ступеня складності, додаткові завдання для окремих учнів (або груп учнів) після виконання ними єдиного для всіх обов'язкового мінімуму. Диференціація відбувається як через ускладнення одиниць сприйняття (частини тексту, цілий текст) так і через ускладнення матеріалу для виконання (малюнки, твердження).

Наприклад:

- *Having pen friends is a good way to meet people. What kinds of things would you write or talk about when introducing yourself to a pen-friend for the first time? How do these topics change depending on the situation and the person to whom you are speaking (e.g., a senior-citizen on an airplane or a fellow student at a party)?*

- *Read the following items from a magazine. Do you think that all boys are attracted only by good looks? Alex, 19: I still can't resist a great-looking girl, but a pretty face doesn't compare to a smart mind.*



Lloyd, 19: *Her body is something that would be attractive to me. That means she works out a lot, and doesn't smoke, drink or do drugs, even if her friends are doing them.*

Kevin, 22: *I'm attracted to girls who are down-to-earth and simple. Rude girls are ridiculous! If a girl I like acts mean and snobby to everyone, why should I be treated any different?*

Adam, 18: *Initially a good-looking girl catches my eye. But if she doesn't have a good personality then forget it.*

Michael, 20: *A good personality is more important to me than what a girl looks like because I want to be able to relax and have fun with her, like I would with my friends or my family.*

James, 20: *A girl that shows interest in me attracts me. I don't like girls who are only interested in talking about themselves.*

*In small groups, describe the "ideal" partner for you. Think in terms of personality, educational and family background, socioeconomic level, job and personal values.*

● *Write a letter to your pen-friend in which you tell him/her:*

○ *whether your parents influence your choice of books to read;*

○ *what is your favorite literary genre and why;*

○ *where you usually get books you'd like to read.*

● *Imagine that a friend of yours sent you a letter asking for your advice as he/she and his/her parents disagree about what university he/she should study at. Write a letter giving your friend some advice according to the plan:*

• *greeting; mention receiving your friend's letter; express sympathy;*

• *give your advice and the reasons for it;*

• *closing remarks: end the letter offering some encouragement/wishing the person good luck; express certainty that things will get better soon.*

*Write a letter of at least 100 words.*

Відомі методисти: Є. І. Пасов, Г. В. Рогова, Л. П. Малишевська та інші внесли суттєвий вклад у теорію та практику організації самостійної роботи, яка дозволяє намітити основні етапи розвитку та виховання пізнавальних інтересів школярів старших класів на уроках англійської мови [4, с. 20].

Такими етапами при проведенні самостійної роботи є наступні:

**1. Підготовчий**, на якому вчитель розповідає учням про цілі їх роботи, розкриває можливості її більш успішного виконання, пропонує кожному у випадку необхідності звертатися до нього за порадою, а також користуватися додатковою літературою. Цей етап передбачає, що вчитель заздалегідь підготував різноманітну літературу, звернув особливу увагу на взаємозв'язок трьох факторів у формуванні мотивів навчання:

● допомога учню в оволодінні навичками та вміннями самостійної творчої роботи;

● постійне спонукання до цього оволодіння;

● створення умов для прояву та розвитку набутих умінь та навичок у процесі роботи над різними завданнями як тренувального, так і ускладненого характеру.

**2. Сам процес самостійної роботи учня на уроці.** Необхідно не просто зайняти учня розумовою працею та спонукати його виконати визначені вимоги, а й забезпечити безпосередній розвиток зацікавленості учня розумовою діяльністю, поступовий перехід від роботи відтворюючого характеру (за зразками) до більш складної, яка потребує застосування умінь та навичок користування довідниками, словниками і, нарешті, до самостійної творчості, яка потребує прояву уяви та навичок самостійної роботи.

**3. Підсумково-узагальнюючий**, який передбачає включення самостійної роботи у класі в більш або менш складний варіант домашньої роботи.

**4. Заклучний.** Вибір учнем творчих завдань для системи самоосвіти.

У методиці прийнято виділяти наступні рівні самостійної роботи:

● **відтворюючий (копіюючий);**

● **напівтворчий;**

● **творчий.**

**Відтворюючий рівень** самостійної роботи дуже важливий при вивченні англійської мови, оскільки він лежить в основі інших її рівнів, і він відповідальний за формування вимовно – лексико – граматичної бази, за створення зразків у пам'яті учня. Фактично, з цієї бази починається засвоєння нового. Учням пропонується, наприклад, читання за диктором, списування з підручника, у ході самостійного відтворення відбувається «пропускання через себе» нового матеріалу [10, с. 98].

Разом з тим при організації самостійної роботи з англійської мови цього рівня вчителю потрібно пам'ятати, що довго тримати учнів на такому виді роботи не слід, оскільки це пов'язано з психофізіологічними особливостями розвитку учнів (мимовільна увага, невисока тривалість процесу отримання знань); в той же час і поспішати не слід, оскільки потрібно, щоб учні могли правильно та в нормальному темпі відтворювати засвоєний мовний та мовленнєвий матеріал, який їм потрібен для вирішення більш складних задач.

**Напівтворчий рівень** самостійної роботи з англійської мови – є наступним після відтворюючого рівня. Тут здійснюється перенос набутих іншомовних знань, навичок та вмінь на інші, але аналогічні ситуації, зокрема, читання слів, словосполучень, речень та текстів без зразка, який дає диктор; не списування з підручника, а різноманітні перетворення матеріалу у письмовій формі і, нарешті, формування висловлювань в аналогічних ситуаціях [10, с. 99].



**Творчий рівень** самостійної роботи з англійської мови пов'язаний з формуванням навичок та умінь здійснювати пошук при вирішенні більш складних комунікативних задач, як в усному мовленні, так і при читанні, наприклад, діяти у відповідності з запропонованими обставинами і взятою на себе роллю, підготувати повідомлення на визначену тему, прослухати повідомлення та висловити своє відношення до його змісту; прочитати розповідь та відповісти на проблемні питання у зв'язку з змістовно – смисловим планом тексту, інтерпретувати головну ідею тексту [7].

Досліджуючи сутність самостійної роботи учнів, не важко помітити, що науковці, прагнучи до комплексного розв'язання проблеми організації самостійної роботи учнів і виділяючи різні її аспекти, важливе місце відводять саме здійсненню особистісно-орієнтованого підходу до учнів.

**Висновки.** Отже, проблема організації самостійної роботи учнів постає реальним практичним завданням, яке потребує вирішення, а необхідність розробки комплексу завдань, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу, вимагає перебудови організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення цієї мети засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Розробка практичних завдань за етапами розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках англійської мови є подальшою метою нашого наукового дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арделян О.В. Дидактичні умови формування загально-пізнавальних умінь і навичок молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2002. – 21 с.
2. Балицька Т.В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Луганськ, 2010. – 21 с.
3. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К.: 2008. – 27 с.
4. Бойко Н. І. Інформаційно-пошукові технології як засіб оптимізації самостійної роботи: Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Випуск 72. – С. 70–78.
5. Король В.М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця: Організація самостійної роботи студентів: заг. ред. В.М. Король, В.П. Мусієнко, Н.Т.Токова. Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 9-29.
6. Малихін О.В. Pedagogy in English: навч. посіб. для аудит. і самост. роботи студ. пед. ун-тів. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – 152 с.
7. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 199 с.
8. Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста: Вища і середня освіта. К.: 1994. № 7. – С. 39–44.
9. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ...канд. пед. наук: Полтава, 2003. – 242 с.
10. Ягупов В. В. Концептуальні засади впровадження інформаційних технологій навчання у систему освіти: Режим доступу: [http://www.conference.mdpu.org.ua/conf\\_all/confer/2001/newtech/1/yagupov.htm](http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2001/newtech/1/yagupov.htm).

**Олена ГОНЧАР**

#### ПРОДУКТИВНІ МОДЕЛІ СЛОВОТВОРУ ПРИКМЕТНИКІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Степаненко А. В.*

**Стаття** розглядає словотвірні моделі та описує продуктивних способів словотворення прикметників німецької мови.

**Ключові слова:** словотвір, словотворча модель, суфіксальні деривації, словоскладання.

The article is devoted to the consideration of word-forming models and description of productive ways of word formation.

**Keywords:** word formation, word-forming model, suffix derivations, word composition.

**Постановка проблеми:** Перебуваючи в постійному русі, мова безперервно розвивається, удосконалюється, маючи своє сьогодні, минуле і майбутнє. Збагачення словника – це один з найважливіших чинників розвитку мови, свідчення його динамічного характеру. Лексика мови знаходиться в стані безперервної зміни відповідно до мовних законів. З розвитком суспільства з'являються нові предмети, явища, вони відображаються в нових словах і нових значеннях. Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується підвищеним інтересом до вивчення словотвору. Піднімаються питання про статус словотвірних значень, моделей формантів.

**Актуальність:** оскільки словотвірна система мови – є одним із найважливіших джерел збагачення системи мови новими лексичними одиницями, у статті розглянуто найбільш продуктивні способи словотворення прикметників німецької мови.

#### Виклад основного матеріалу

Є немало способів збагачення словникового складу мови, однак найпродуктивнішим сьогодні визнають словотворення. Словотвір як вчення про засоби й способи словотворення сформувався порівняно недавно; до того словотвірна проблематика відносилася до царини то морфології, то історії мови, то лексикології. Проблемам словотвору приділяли увагу відомі лінгвісти: Бодуен де Куртене (розглядав словотвір як науку про словотвірні суфікси і теми, тобто основи, що є вперше в лінгвістиці), Л.В.Щерба (словотвір – живі схеми для позначення нових понять; ціль словотвору – показати, як дійсно утворюються або можуть утворюватися нові слова для нових понять), М. Д. Степанова (глибоке вивчення словотворчих засобів дозволяє більш точно розглядати лексичний склад мови), В.В.Виноградов, Якоб Грім, О. С. Кубрякова, Є. А. Карпіловська, І. І. Ковалик, В. О. Горпинич, В. В. Грещук, А. П. Загнітко та інші. Словотвірні моделі досліджували М. П. Брус, Н. Г. Іщенко, Х. Марчанд, О. Д. Мешков, Г. Ф. Новак, А. І. Норанович, С. П. Семенюк, Т. О. Сілаєва, І. І. Фекета, R. Hinderling, I. K?hnhhold, J. Schr?der. Вивченню словотвору безперечно присвячені численні роботи німецьких лінгвістів: L. Eichinger, P. Eisenberg та



F. Simmler, які висвітлюють проблеми похідних іменників, використовуючи структурний метод аналізу словотвірних моделей, а саме розкладання на безпосередні складники. W. Fleischer, I. Barz приділяють увагу способам словотворення, виділяючи найпродуктивніші моделі словотвору. Утворення нових слів досягається визначеними словотвірними моделями. Словотворча модель – поняття, під яким розуміють узагальнене схематичне зображення мовленнєвої структури. Відомий мовознавець М. Д. Степанова розділила всі моделі на 8 основних моделей:

1. модель кореневих слів – кореневі слова не розкладаються на морфеми і невмотивовані. Німецькі кореневі слова, як правило, мають один – два склади (*Tisch, klug, Abend*), але є і трискладові (*Ameise*); запозичені кореневі слова можуть включати більше двох складів. На периферії кореневих слів знаходяться звуконаслідувальні слова (*paff, pier, miau*) і абревіатури.

2. модель безафіксного (імпліцитного) словотвору – взаємоперехід частин мови, функціонування однієї і тієї ж основи в умовах різної дистрибуції (*gr?nenvi, gr?n a, Gr?n n*). Словотворчий афікс відсутній, як словотворчий засіб розглядається наявність внутрішньої флексії (*binden – Band, krank-kr?nken*).

3. префіксальна модель – зв'язкова словотворча морфема передує продуктивній основі (*entlaufen, missgelaunt, Unruhe*). Префікс надає слову певної категоріальної ознаки (наприклад, префікс *be-* надає дієсловом *besetzen, besticken* значення транзитивності).

4. суфіксальна модель – зв'язна словотворча морфема перебуває після продуктивної основи (*Sch?nheit, n?chtlich*). Суфікс підводить відповідну лексичну одиницю під більш широку семантичну категорію (наприклад, суфікс іменників жіночого роду *-ung* має значення дії процесу, окремих дій, актів (*Abdankung, Beaufsichtigung*); явищ (*L?sung*); технічних пристроїв (*Abdichtung*); неживих предметів, іноді збірності (*Besegehung, Kleidung*)).

5. модель префіксально-суфіксального словотвору – лексичні одиниці, продуктивні основи яких одночасно поєднуються як з префіксом, так і з суфіксом (*Gefrage, befragt*).

6. модель основ з напівпрефіксами – багато напівпрефіксів семантично відповідають прийменникам (*ab-, an-, mit-, vor-, zu-*). Більшість напівпрефіксів є відокремлюваними, але є й виключення (*?ber-, um-*); напівпрефікси здатні групуватися в семантичні категорії (посилення – *hoch-, allzu-, blitz-*; негативність – *teufels-, sau-*).

7. модель основ з напівсуфіксами – відрізняються від суфіксів обмеженістю висловлюваних ними семантичних категорій (наявність, велика кількість – *voll-, reich-*; напрямок – *weg-, seits-*; здатність, цінність – *fertig-, f?hig*).

8. словоскладання (спосіб творення нових слів поєднанням кількох інших) буває означальним і неозначальним. Під першим розуміється поєднання двох компонентів (*Freiheitsliebe, Braunkohle*), другий тип включає "імперативні імена" (*Vergi?meinnicht*), сурядні складання (*Freundfeind*) і деякі інші види з'єднання.

У словотворі прикметника домінує словоскладання і суфіксальні деривації, які ми і розглянемо детальніше. Деривація прикметників шляхом префіксації здійснюється, насамперед, за єдиною продуктивною моделлю:

-un- із заперечним значенням. Може мати негативну оцінку (*unmalerisch, unsingbar*); позитивну оцінку, порівняння (*unkratzig, unverf?lschbar*) або бути позбавленим будь-яких стилістичних нашарувань (*unfangbar, unspektakul?r*) тощо. Заперечення за допомогою префікса *un-* творить нову якість, ознаку або поняття про предмет чи явище навколишньої дійсності, складне ж слово з першим компонентом *nicht*, без сумніву, не привносить нічого нового у семантику похідного слова (*nichtverwendungs?hig*).

-super- реалізують відповідно значення посилення семантики базового слова: *supertief, superflach, superlang, superreich, supertief* тощо.

-post або значення слідування у часі, наприклад: *postnuklear, postatomar*.

Важливо відмітити, що найчастіше поєднуються з відповідними префіксами конверсиви, утворені від кореневих або похідних (понад 98%) та власне німецьких (понад 90%) іменників та прикметників.

Префіксація іменників та прикметників пов'язана з видозміненням семантики твірних основ у напрямку її «антонімізації», що часто супроводжується експресивізацією, або градацією за шкалою інтенсивності. Особливо продуктивною залишається модель «поляризації» семантики іменника чи прикметника, що має своїм результатом номінацію нової якості чи нового об'єкта, явища, предмета, протилежного своєму «антиподу», позначеному твірною основою.

Деривація прикметників шляхом суфіксації прикметників налічує чималу кількість словотвірних моделей, спричинену різними формантами і твірними основами. Твірна (мотивуюча) основа, від якої утворюються нові слова, виступає обов'язковим конституентом словотвірної структури, її лексико-семантичним ядром у процесі творення похідних слів.

Суть суфіксальної моделі, полягає в тому, що саме суфіксальний формант надає лексичній одиниці більш широку семантичну категорію (особи, збірності, дії, стану, пестливості тощо), а багатозначність суфіксів німецької мови здатна виражати різну семантику в яку можуть включатися різні семантичні моделі.

У сучасній німецькій мові суфікс *-bar* здатний поєднуватись з основою будь-якого перехідного дієслова, що вживається в пасиві. Утворення слів за допомогою суфікса *-bar-* найпродуктивніша модель віддієслівного словотворення прикметників. Про це свідчать не тільки результати спеціальних досліджень [5 с. 196–210], а й кількість новотворів, що не піддається поясненню з суто номінативними потребами. Загальне словотвірне значення моделі "здатність чи спроможність бути об'єктом дії" з більш тонкою диференціацією, в окремих випадках, модального значення за шкалою можливість / бажаність / необхідність





виконання дії. Формування словотвірного значення моделі *-barz* здійснюється, головним чином, на основі кардинальних для дієслова граматичних значень стану і модальності. Тому словотвірні значення віддієслівних прикметників є лише поєднанням у семантичній структурі похідного слова категоріальних ознак твірної основи з категорійним значенням прикметника. Завдяки наявності такої моделі стає можливою особлива "номінативна проєкція" на предмети, явища навколишнього світу як об'єкти активної перетворювальної діяльності людини.

Суфікс *-ig* традиційно вважається одним з найпродуктивніших елементів утворення похідних прикметників [2 с. 401–404]. Однак підставою для такого висновку є, здебільшого, лише лексикографічна фіксація таких дериватів. За цим показником вони справді не мають собі рівних серед похідних прикметників. Однак новотвори за цією моделлю досить нечисленні, що можна пояснити, насамперед, двома головними причинами: 1) нездатністю форманта *-ig* поєднуватися з іменниками на *-heit/-keit/-igkeit, -schaft, -tum, -ung*, тобто майже з усіма найпоширенішими похідними субстантивними словами; 2) зростаючою продуктивністю напівсуфіксації у словотворенні прикметника, що на перших порах покликана була забезпечити творення прикметників від похідних іменників, а пізніше, внаслідок більш чітко вираженої внутрішньослівної семантики, почала поширюватись і на кореневі іменники, витісняючи в цій функції суфікс *-ig*: *erkerreich, hallen?hnlich, kobaltreich, metaphernreich, musenreich, musenfreudig, reisefreudig, seenreich* тощо. Подекуди в мові співіснують обидва варіанти, про що свідчать і лексикографічні тлумачення значення слів: *kn?cherig – knochenartig; knotig – knotenartig; muschelig – muschelf?rmig; steinreich – steinig* тощо.

Утворення прикметників за допомогою суфікса *-lich* на думку більшості дослідників є однією з найпродуктивніших моделей творення прикметників [Motsch 2004, 80]. Однак і тут констатація продуктивності – швидше данина минулому, аніж відображення дійсного стану справ у сучасній німецькій мові. Велика кількість похідних слів з суфіксом *-lich* у словниках унаслідок ретельної їх лексикографічної фіксації не знаходить, здавалося б, логічного продовження у відповідній чисельності. Наявності цієї моделі *-haft*: сучасна німецька мова завдячує появі численних новотворів з порівняльним (компаративним) значенням: *am?benhaft, berserkerhaft, echohaft, girlandenhaft, revoluzzerhaft, silhouttenhaft, torerohaft, witwenhaft*, або орнативним значенням новотворів: *gem?thaft, fleckenhft, handlungshaft, handlungstr?gerhaft*.

Основне словотвірне значення моделі – загальне співвіднесення прикметника з поняттям, вираженим твірним іменником: *motivlich, nachrichtendienstlich, vogelkundlich, weltmeisterlich, zweiglich* тощо; компаративність: *feindlich, menschlich, m?tterlich* та орнативність: *?ngstlich, gl?cklich, widerspr?chlich* тощо. Невелика кількість новотворів пояснюється тими ж причинами, що й у випадку з суфіксом *-ig*, до яких слід додати ще й сильну тенденцію прикметників на *-lich* до лексикалізації і, як наслідок, багатозначність та відсутність чіткого "семантичного профілю", що значно утруднює їх творення в мовленнєвих процесах.

Сучасна німецька мова завдячує моделі *-haft* появою численних новотворів з порівняльним (компаративним) значенням: *am?benhaft, berserkerhaft, echohaft, girlandenhaft, revoluzzerhaft, silhouttenhaft, torerohaft, witwenhaft*, або орнативним значенням: *gem?thaft, fleckenhft, handlungshaft, handlungstr?gerhaft* тощо.

Отже, більш продуктивними моделями словотворення суфіксальних прикметників є суфікси: *-ig, -bar, -haft, -haftig, -lich, -sam*, менш продуктивними *-isch, -erisch*, а суфікс *-en* взагалі має поодинокі утворення, походючи від твірних основ іменників (вживається в основному з відносними прикметниками, які набувши метафоричного значення, перейшли в розряд якісних). Варіантний суфікс *-haftig(haft)* хоча і може створювати моделі прикметників фактично з різними частинами мови, але лексичне значення утворених якісних прикметників з даним суфіксом є повним аналогом моделей з суфіксом *-haft*. Враховуючи також подвійну/потрійну тенденцію твірних основ до похідності, а також зміну кореневої голосної чи усичення кінцевої голосної, унікальні основи, можна ствердити, що найбільше словотвірних моделей отримуємо з суфіксом *-ig*. Щодо твірних основ, то високий словотвірний потенціал при утворенні суфіксальних прикметників на позначення якості відзначається у твірних основ від субстантивних і дієслівних одиниць.

Також одним із найпродуктивніших способів словотворення в німецькій мові є словоскладання. Саме тому нові слова, в тому числі й терміни, у своїй переважній більшості "створюються за рахунок утворення композитів" [1, с. 6]. Це пояснюється тим, що нові слова створені за допомогою засобів, які вже є в мові та найбільш оптимальні для передачі інформації, оскільки вони дозволяють висловити максимальну кількість відомостей у стислій та місткій формі.

При словоскладанні друга безпосередня складова (далі - БС) композитів представлена прикметником; перша може бути:

- іменником (*reaktoinsschnell*),
- прикметником (*fr?hreif, b?rgerlichprogressiv*),
- дієслівної основою (*rutschfest, treffgenau*),
- аббревіатурою (*DDR-spezifisch*).
- експліцитні деривати з суфіксом *-d* і словосполученням у функції виконує основи *wegweisend – Wegweisen, diensthabend ← Diensthaben*.

- *d* вербальна словосполука – найпродуктивніша словотвірна модель оформлення синтаксичних словосполук у суфіксальний прикметник: *devisenbringend, geschmacksmindernd, hilfebringend, kunstgef?hrdend, obdachbietend, realismusf?rdernd, verhandlungsf?hrend, verlustsenkend* тощо.

Словотворчі конструкції, як, напр., *Barfuss, lauthals* (останнє вживається тільки адвербіального) з іменником в якості другої БС представляють непродуктивний тип.



Таким чином, розглянувши основні словотвірні моделі, миз'ясували, що до найпродуктивніших способів словотвору прикметників належать словоскладання та суфіксальні деривації. Семантична сутність префіксальної моделі полягає в додаванні слову певної категоріальної ознаки (постачання, видалення, заперечності, посилення і т.п.). Особливо продуктивною є модель протиставлення семантики іменника чи прикметника, що має своїм результатом появу нової якості чи нового об'єкта, явища, предмета, протилежного значенню твірної основи. У суфіксальній моделі, суфікс підводить відповідну лексичну одиницю під більш широку семантичну категорію, при цьому багато німецьких суфіксів багатозначні, тобто здатні виражати різні семантичні категорії. Найважливішим завданням ад'єктивних дериваційних суфіксів є синтаксична транспозиція іменників, дієслів і прислівників у прикметники. Стандартним суфіксом для утворення віддієслівних прикметників є *-bar* зі словотвірним значенням «можливість здійснити процес, виражений дієслівною основою» (або «пасивна можливість» при дієсловах, здатних утворювати пасив, або при неперехідних дієсловах, не здатних до подібної трансформації): *auffindbar*, *brennbar*.

Оскільки саме в галузі словоскладання особливо наочно виступає один із головних законів розвитку мови, принцип мовної економії (висловлення максимальної кількості відомостей у стислій та місткій формі), словоскладання вважається найбільш поширеним способом словотвору в німецькій мові.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Архипова И. В. Немецкиедеревативы в переводе на русский язык. Теория и практика германских и романских языков / И. В. Архипова. – Калуга : Медиа, 2000. С.160–163.
- Мурашов Р.З. Словообразовательная система современного немецкого языка: Структура и семантика. – Уфа9: Изд-во Башк. гос. ун-та, 1980. – 81 с.
- Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. – М.: Высшая школа, 1974. – 264 с.;
- Степанова М. Д. Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1962. – 252 с.
- Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 200 с.
- Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / Зуев А.Н., Молчанова И.Д., Мурашов Р.З., Руфьева А.И., Степанова М.Д. – М.: Русский язык, 1979. – 536 с.
- Ягупова Л. М. Іменниковий словотвір у середньовірній німецькій діалектах: префіксальна система у динамічному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Ягупова Лариса Миколаївна ; Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2009. – 32 с.
- Кульчицький В.І. Найпродуктивніші суфіксальні моделі сучасної німецької мови: словотвірні значення та номінативна специфіка (у сфері прикметника, дієслова та прислівника) / В.І. Кульчицький // Studialinguistica. – 2013. – Вип. 7. – С. 28-33.
- Кульчицький В. І. Особливості випадкового складання та їх номінативні властивості (на матеріалі німецької мови) / В.І. Кульчицький // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць / відп. ред. Олександрівна Черевиченко. – К.: Видав. Дім Дмитра Бурого, 2010. – № 32. – С. 354–360.

#### Дар'я ГОРОБЕЦЬ

#### СЕМАНТИКА ПРЕФІКСА UN- У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т.О.

**Постановка проблеми.** Відомо, що мова перебуває у постійній динаміці. Нові слова створюються як за допомогою словотворчих афіксів, так і виникненням нових значень уже наявних слів. Поповнення лексики англійської мови відбувається у різних моделях власної системи творення нових слів, шляхом запозичення готових одиниць з інших мов, а також за рахунок розширення об'єму значень вже існуючих слів.

Префіксація діє як спосіб утворення нових слів діє протягом всієї історії розвитку англійської мови і зберігає свою продуктивність в сучасній англійській мові, про що свідчить велика кількість слів, які створюються за допомогою словотворчих афіксів. Наразі виникає все більше і більше нових дієслів з префіксом *un-*, який розвиває нові відтінки значення.

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить, що проблема семантики негативних префіксів є предметом зацікавлення дослідників англійської філології. Значний вклад у розвиток та дослідження цієї проблеми зробили, наприклад, Е.Н. Ботчук [1], Г.Б. Антрушина [2].

**Мета статті** полягає у встановленні особливостей семантики префікса *un-* через виокремлення тих відтінків значень, які з'являються останнім часом під впливом інтернет-технологій та соціальних мереж.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дієслівна префіксація сучасної англійської мови носить більш лексичний характер порівняно з іншими європейськими мовами, де префікси здатні виконувати також і певні граматичні функції. Дієслівним префіксам сучасної англійської мови граматичні значення не властиві. Основна їх функція словотворча: утворюючи нові дієслова, вони змінюють лексичне значення основ, з якими поєднуються.

Префікс *un-*, приєднуючись до дієслів, виражає значення протилежної або зворотної дії. Наприклад: *to cover* "покривати" – *to uncover* "розкривати"; *to bend* "згинати" – *to unbend* "розгинати"; *to shoe* "підковувати, взувати" – *to unshoe* "розковує, роззувати"; *to fasten* "прив'язувати, прикріплювати" – *to unfasten* "розв'язувати, звільняти".

У сучасній англійській мові *un-* може поєднуватися лише з тими перехідними дієсловами, які в мові не мають самостійних антонімів. Наприклад: *to do* "робити" – *to undo* "знищувати зроблене"; *to fit* "приспосовувати, прилаштовувати, приганяти" – *to unfit* "робити не (при) придатним, псувати"; *to furl* "згоргати, скачувати" – *to unfurl* "розгоргати"; *to fold* "складати, загоргати" – *to unfold* "розкривати, розгоргати"; *to lock* "замикати" – *to unlock* "відмикати"; *to pack* "упаковувати" – *to unpack* "розпаковувати"; *to ravel* "заплутувати" – *to unravel* "розплутувати"; *to screw* "прикручувати, загвинчувати" – *to unscrew* "відгвинчувати, розгвинчувати".



Дієслова, що сполучаються з un-, є, як правило, односкладовими або (рідше) двоскладовою. Наприклад: to unreele "розмотувати", to unrip "розпорювати, розривати", to unroll "розгортати", to unwind "розмотувати", to unbosom "відкривати (таємницю)", to unburden "знімати тягар", to unbutton "розстібати"

За своїм значенням дієслова, які поєднуються з un-, поділяються на два семантичних класи:

1) дієслова, які виражають дії, здійсненні за допомогою рук людини або пристосувань, які їх замінюють. Ці дієслова, як правило, мають таке значення:

а) "з'єднувати", скріплювати, пов'язувати: to bind "зв'язувати", to buckle "застібати (пряжку)", to brace "зв'язувати, скріплювати", to button "застібати (на гудзики)", to chain "скріплювати (ланцюгом)", to fasten "зв'язувати, прив'язувати на ланцюг", to clasp "застібати", to couple "з'єднувати, зв'язувати", to fold "складати", to join "з'єднувати", to link "з'єднувати, зв'язувати", to pin "сколювати, приколювати", to tie "зв'язувати, зав'язувати", to stitch "зшивати"; [4].

б) "вити, звивати, скручувати": to coil "згортати, намотувати", to curl "завивати, вити, крутити", to furl "згортати, складати", to reel "намотувати", to roll "згортати", to screw "загвинчувати, прикручувати", to twine "вити, плести, сплітати", to twist "крутити, сукати, віть", to wind "намотувати, закручувати", to lay "звивати, віть", to round "округляти" та ін.;

в) "покривати, закривати, укладати що-небудь": to cap "покривати, крити", to case "класти в ящик", to close "закривати", to cork "затикати", to cover "покривати, закривати", to dress "одягати", to earth "закопувати", to mask "надягати маску", to veil "закривати", to cage "садити в клітину", to cloak "покривати плащем".

2) Дієслова, які позначають душевні або розумові поняття. Цей семантичний клас малочисельний. Сюди відносяться такі дієслова, як to deceive "вводити в оману", to bosom "зберігати в таємниці", to balance "зберігати рівновагу (душевне)", to nerve "надавати силу, хоробрість, бадьорість", to puzzle "спантеличити, поста вити в безвихідь" [3].

Дієслова, що сполучаються з префіксом un – відносяться до розмовної лексики і широко використовуються в сучасній мові.

Разом з тим, останнім часом префікс un- починає використовуватися із словами, з якими, як свідчать дані словників, він не сполучався. У таких випадках його семантика розширюється і не може передаватися традиційними українськими відповідниками на зразок не- чи роз- і т.і. Значення префікса у такому випадку передається повнозначним дієсловом із заперечним значенням. Це простежується на прикладах таких дієслів як unlearn, unsave та unfriend та засвідчується словниковими дефініціями.

Так, наприклад, дієслово unlearn має таке визначення: to make an effort to forget your usual way of doing something so that you can learn a new and sometimes better way [5]. Варіантів перекладу поданого слова може бути декілька: 1) «втратити навички або вміння щось робити», наприклад: The illiterate of the twenty-first century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn and relearn [6]; 2) «забути щось», наприклад: You must unlearn everything you know and believe; 3) «намагатися забути щось», наприклад: You can't unlearn what you know from being in love, she lamented, and that's why you see things differently [6].

Дієслово unfriend має таку дефініцію: to remove someone from your Facebook, or other social networking site. Doing this is often seen as a passive-aggressive move, telling the person without telling them that you no longer want to be friends. It's also commonly a response to drama. 'Unfriend' someone often causes more drama. There are sometimes valid reasons for doing this and sometime even more than one, even...on separate occasions [8]. Це слово може функціонувати як іменник і дієслово. Переклад іменника – «ворог», «неприятель», наприклад: I am ready to stick to my friends and vote against my unfriends. Як дієслово воно набуває значення «видалити з друзів». Цікаво, що це слово стало словом 2009 року за версією укладачів The New Oxford American Dictionary. Воно набуває неабиякою популярності серед інтернет користувачів і має значення «припинити дружбу», наприклад: Little John has 'unfriended' all of his friends. closed his account down [8].

Дієслово unsave має значення «to undo an act of saving; to erase» [9]. Переклад цього слова вимагає використання повнозначних дієслів на зразок «скасувати», «стерти». Наприклад: He unsaves all documents. – Він скасовує зберігання усіх документів.

**Висновок.** Таким чином, негативні префікси займають значне місце в системі будови слова сучасної англійської мови, так як всі вони є продуктивними словотвірними морфемами. Негативні префікси в основному надають утвореним дієсловом значення дії, яка є зворотною або протилежною значенню мотивуючої основи, і одним із найпродуктивніших префіксів такого типу в даний час є префікс un-. Дієслова-неологізми, утворені з допомогою цього префікса, виявляють тенденцію до розширення його семантики та потребують детальнішого вивчення, оскільки набувають неабиякої популярності у сучасній англійській мові.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ботчук Е. Н. Словообразование в современном английском языке / под ред. Е.Н. Ботчук. – К., 1988. – 213 с.
2. Антрюшина Г.Б. Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов. – М.: Дрофа, 1999. – 288с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – London: Pearson Education, 2009. – 2082 p.
4. Cambridge Dictionary – Електронний ресурс – Режим доступу до ресурсу: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/unlearn>
5. Reverso Context – Електронний ресурс – Режим доступу до ресурсу: <http://context.reverso.net/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/>



6. Urban Dictionary – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Unfriend&page=2>  
 7. Wiktionary – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://en.wiktionary.org/wiki/unsave>

Олександра ГРІДІНА

## АКТУАЛІЗАТОРИ СМISЛУ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННІ АМЕРИКАНСЬКОГО 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.** Професійна мовна особистість виявляє себе в сукупності текстів, як письмових, так і усних, тому для її вивчення необхідно звернення до найрізноманітніших за своїм статусом мовних творів [2, с. 117].

Специфіка професійно-орієнтованого мовлення вчителя на уроці англійської мови знаходиться в центрі уваги наукових досліджень. Учитель спрямовує своє мовлення на учнів із метою керування їхнім ментальним та емоційним станом [1]. Позначення активного для сприйняття адресата певного слова/словосполучення у фразі називають *акцентним виділенням* [8, с. 32], а засоби, які вживаються для його реалізації позначають терміном *актуалізатори смислу* (далі – АС).

З'ясування особливостей реалізації у професійно-орієнтованому мовленні вчителя сприяє підвищенню ефективності навчальної комунікації, а відтак належить до важливих завдань сучасних прагмалінгвістики, комунікативної лінгвістики та методики навчання іноземних мов. **Актуальність** дослідження мовних особливостей актуалізаторів смислу зумовлена потребами пізнання мовленнєвої взаємодії учителя й учня на уроці, визначення оптимальних форм впливу на адресата.

**Мета** статті полягає у визначенні особливостей дискурсивних актуалізаторів смислу в професійно-орієнтованому мовленні американського вчителя на уроці англійської мови як рідної шляхом аналізу лексичних і граматичних засобів їхньої вербалізації. Мета може бути досягнутою в результаті вирішення таких завдань: узагальнити наукові дані про засоби актуалізації смислу в мовленні; з'ясувати й описати рекурентні лексичні та граматичні актуалізатори смислу в професійно-орієнтованому мовленні вчителя на уроці.

Для вирішення поставлених завдань використано такі методи: *структурний аналіз* для дослідження лінгвістичної форми вираження дискурсивних маркерів смислу; метод *прагматичного аналізу*, за допомогою якого з'ясовуються особливості мовленнєвого впливу вчителя на учнів під час уроку; метод *контекстуально-інтерпретаційний*, який уособлює сукупність процедур, спрямованих на встановлення смислу мовних одиниць у дискурсі.

**Об'єкт** дослідження складають актуалізатори смислу в англійськомовному педагогічному дискурсі американського вчителя в просторі комунікативного жанру "урок". **Предметом** дослідження є специфіка мовного вираження актуалізації смислу в професійно-орієнтованому мовленні вчителя.

**Матеріал** дослідження охоплює корпус 516 актуалізаторів смислу, відібраних у результаті аналізу 13 відеофрагментів уроків англійської мови американських учителів [9-21].

**Виклад основного матеріалу.** Під час педагогічного спілкування на уроці вчитель усвідомлено обирає таке формальне втілення своїх думок, яке за допомогою певних мовних механізмів відображає для учнів найважливіший елемент повідомлення [див. також: 6, с. 79-90]. За даними В. Ю. Паращук, американські вчителі англійської мови використовують такі типи смислових актуалізаторів на лексичному рівні: *підсилення, протиставлення, заперечення, конкретизації, темпоральності й тотальності* [5, с. 65].

Суцільне обстеження транскриптів 13 уроків американських учителів, проведене нами, дозволило виокремити такі лексичні актуалізатори смислу, які подаємо за спаданням частоти в нашому матеріалі дослідження (цифра в дужках після моно- або полілексемної одиниці позначає кількість її вживань в досліджених транскриптах уроків): *really* (92); *just* (55); *today* (46); *now* (38); *all right* (26); *all* (21); *great* (21); *right* (19); *actually* (17); *everybody* (16); *other* (15); *i mean* (10); *not* (10); *awesome* (9); *always* (8); *very* (8); *another* (7); *anything* (7); *absolutely* (6); *before* (6); *best* (6); *everyone* (6); *amazing* (5); *better* (5); *anybody* (4); *anyone* (4); *deeper* (4); *exactly* (4); *especially* (4); *right now* (4); *super* (4); *already* (3); *as much as* (3); *excellent* (3); *huge* (3); *only* (3); *tomorrow* (3); *greater* (2); *last week* (2); *not...but* (2); *not just* (2); *often* (2); *perfect* (2); *this morning* (2); *too* (2); *totally* (2); *truly* (2); *yesterday* (2); *afterward* (1); *at the end* (1); *beautiful* (1); *by the end* (1); *completely* (1); *incredibly* (1); *last night* (1); *little bit more* (1); *next day* (1); *next time* (1); *nicely* (1); *on the end* (1); *past week* (1); *pretty much* (1); *stronger* (1); *strong* (1); *this afternoon* (1); *wonderful* (1).

Виокремлений інвентар лексичних актуалізаторів смислу в мовленні американських учителів на уроці було структуровано за семантичним критерієм на такі групи:

1) лексичні актуалізатори **інтенсивності** – 223 одиниць, що складає 40,9% від загальної кількості досліджених актуалізаторів, напр.: *They're really good at making inferences and analyzing text* (MNDL); *All right, guys, that was excellent* (SDC); *Awesome, awesome work, pulling out those text evidence examples of each of these five character actions. And then some really great conclusions about what these characters are feeling or thinking in these chapters* (RCLC); *What I like about doing it with real pictures and the character that they create is it gives them a greater sense of ownership* (SDC).

2) лексичні актуалізатори **темпоральності** – 114 од. (20,9%), напр.: *I'm going to give you some strategies today that will help you* (MNDL); *Now, last week we did this on our own. Today, you guys are going to have a*





chance to find something as a group. So here's how it's going to work (RCLC); So we're going to start **right now** with our Literature Circle Share-Out. And **before** we do, I want to just review a couple of expectations (RCLC).

3) лексичні актуалізатори **конкретизації** – 112 од. (20,5%), нап.: Oh, you **just** answered your question (AT); Well, there are lots of things within the environment, **right** (LT)?; You're **only** hearing the perspective of one side of the story so what we'd say is the speaker's point of view is limited. And do you know what **I mean** by limited (GM)?

4) лексичні актуалізатори **тотальності** – 60 од. (11%), нап.: Talking about **anything and everything** you remember (RCLC); We've put our focus on **totally** the wrong place (FWF); Before we begin, I want **everybody** to stop and look at me. **Everybody** lookin' at me (GM)?

5) лексичні актуалізатори **контрасту** – 22 од. (4%), нап.: There is a link in there of me talking with **another** teacher colleague from the Teaching Channel who got my confidence up where I felt like I could write a blog and I wanted you guys to come on the journey with me (TLB); Use the evidence from your text to support yourself. Pull in, **not** just the article that we read today, **but** if you want to pull an article from something else, **absolutely** (GRW).

6) лексичні актуалізатори **негації** – 12 од. (2,2%), нап.: I am constantly assessing, **not** to find out if they are right or wrong (LT); I wanted to make sure that I was able to teach my students how to use technology for learning and **not just** for social purposes (TLB).

У мовленні американських учителів на уроці важливу роль відіграє такий граматичний актуалізатор смислу, як *повтор*, тобто повторення будь-яких членів речення, словосполучень, розташованих в безпосередній близькості один до одного. Для опису типології цього граматичного засобу актуалізації смислу в професійно-орієнтованому мовленні американських учителів нами синтезовано класифікацію повтору, яка ґрунтується на наукових працях [3, с. 260-267; 7, с. 143; 4, с. 37], та охоплює такий його інвентар: поширений повтор; розширений контактний і дистантний повтор; кільцевий повтор; повтор-підхоплення. Стилю схарактеризуємо виокремлені типи повтору в нашому матеріалі спостереження.

Поширений повтор надає можливість мовцю вдвічі, а то й втричі сильніше виокремити семантично значущий сегмент висловлення, адже між повторюваними словами є можливість помістити важливе доповнення, котре виглядає незапланованим, нап.: Т (=Teacher): Oh my God that's going to be great. But that's your speech, **his is different, his is different**. Everybody has their own speech, right? <...> (FWF); Т: <...> We have **lots and lots and lots** to do today. We're going to start out today with our Literature Circle share-out (RCLC).

Розширений контактний і дистантний повтор є повторенням мовної одиниці з додатковими компонентами, які уточнюють або розширюють її сенс, нап.: Т: Good so you guys get two. **I'm proud of you. Great job. I'm so proud of you Natalie** (FWF). Відповідно до контактних і дистантних розташувань повторюваного члена повтори бувають *анафоричні*, *епіфоричні* та *діафоричні*. Анафора є повторенням окремих слів або зворотів на початку висловлень, з яких складається репліка, нап.: Т: <...>. All right, so **I'm gonna ask you to find somebody close to you. I'm gonna put another advertisement up here. I'm gonna ask you then to go through this process and then we'll come back together and talk about it** (LT). Мета вживання анафори полягає в утриманні, закріпленні в пам'яті, наполегливому підкреслюванні певного елемента висловлення. Епіфора є повторенням кінцевого компонента двох або декількох суміжних висловленнях, які входять до складу репліки, нап.: Т: <...> You know, when we're looking at depictions of wildlife and nature, **we're talking about life science. Or the landscapes, we're talking about earth science**. <...> (EATDL). Епіфора в ще більшій мірі ніж анафора підкреслює логічний зв'язок або емоційну тотожність суміжних відрізків мовлення завдяки інтонаційному посиленню і звуковій тотожності їхніх кінцівок. Діафора уособлює повторення на початку одного висловлення тих елементів, які закінчують попереднє висловлення, нап.: Т: <...>. We've read a lot of texts because **we're building our knowledge. We're building our knowledge through reading text. I'm gonna give you a few moments to skim through the text** (GM).

Повтор у контактній і дистантній формі може бути синонімічним, тобто уособлює накопичення синонімів, вживання тотожних або дуже близьких за значенням синтаксичних конструкцій для виділення, акцентування думки, нап.: Т: Take a look up here. So here's your task. **You need to go online and you need to find information from Miss Retunda and you need to persuade her of your opinion on this matter. I can only guess what it is** (UCTFTW). Такі повтори сповільнюють мовлення, тим самим, дають можливість уважніше стежити за розвитком думки або системою аргументації. У нашому матеріалі спостереження також фіксуємо випадки антонімічного повтору, який використовується з метою підкреслити протиріччя, конфліктність внутрішнього психологічного стану мовця або описуваних дій, нап.: Т: <...>. **If you think it's balanced, give me thumbs up. If you think it's imbalanced, thumbs down** (SBAS).

Кільцевий повтор, або обрамлення, є повторенням одиниць на початку та в кінці висловлення, нап.: Т: **Turn to somebody next to you. Tell them. How would you describe the difference between these words and these words? Turn to somebody next to you. How would you describe the difference** (LT)?

Повтор-підхоплення, або анадиплозис, тобто слово, яким закінчується речення або короткий відрізок мовлення повторюється на початку наступного речення або відрізка мовлення, нап.: Т: We've read a lot of texts because **we're building our knowledge. We're building our knowledge through reading text. I'm gonna give you a few moments to skim through the text** (GM). Подібно до інших видів повтору, підхоплення служить для емпатичного виділення найважливішої частини висловлення, а в деяких випадках, нап., у розгорнутому складному реченні цей граматичний актуалізатор полегшує розуміння зв'язку між окремими частинами пропозиції.



**Висновки.** Проведене дослідження засвідчило, що в професійно-орієнтованому мовленні американські вчителі керують фокусом уваги учнів, використовуючи низку лексичних і граматичних актуалізаторів смислу. Ядро лексичних актуалізаторів – 80 % у нашому матеріалі спостереження, складають актуалізатори *інтенсивності, темпоральності й конкретизації*. Серед граматичних засобів актуалізації смислу найрекурентнішим виявився *повтор*, типологія якого охоплює поширений повтор, розширений контактний і дистантний повтор, кільцевий повтор і повтор-підхоплення.

**Перспектива** цього дослідження вбачається в подальшому зіставному вивченні актуалізаторів смислу у професійному мовленні американських та українських вчителів англійської мови як іноземної.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2007. – 24 с.
2. Бойко Б. Л. Принципы моделирования речевого портрета носителя социально-группового диалекта (к проблеме создания речевого портрета человека на войне). *Вестник Военного университета*. 2008. № 2. – С. 114–121
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. – 459 с.
4. Гуревич В. В. Стилистика английского языка : учеб. пособие. 8-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2017. – 68 с.
5. Паращук В. Ю. Типологія лексичних актуалізаторів смислу в професійно-педагогічному мовленні. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 21 квіт. 2015 р.). НГТУ «КПІ». К.: Кафедра, 2016. – С. 63-65
6. Кибрик А. А. Фокусирование внимания и местоименно-анафорическая номинация. *Вопросы языкознания*. 1987. № 3. – С. 79-90
7. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка: Учеб. пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков. К.: Вища школа, 1984. – 247 с.
8. Николаева Т. М. *Семантика акцентного выделения*. М. : Наука, 1982. – 104 с.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

9. AT – Analyzing Texts: Overview of a Lesson Series. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-text-lesson>
10. EATDL – Evaluating Art Through Different Lenses. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/lenses-and-art-getty>
11. FWF – Freedom Within Form: How Much is Too Much? URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/freedom-within-form>
12. GM – The Great Migration: Analyzing Point of View. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-stakeholders-nea>
13. GRW – Getting Ready to Write: Citing Textual Evidence. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-about-textual-evidence>
14. KM – Kick Me: Making Vocabulary Interactive. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/making-vocabulary-lesson-interactive>
15. LT – Learning to Think: A Foundation for Analysis. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/teach-students-to-think>
16. MNDL – Meeting the Needs of Diverse Learners. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-diverse-learners>
17. RCLC – Rising to the Challenge with Literature Circles. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/literature-circles-in-action>
18. SBAS – Studying Balance in Art and Science. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/integrating-science-with-art-getty>
19. SDC – Super Digital Citizen. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-digital-citizenship>
20. TLB – Taking a Leap into Blogging. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/teach-blogging>
21. UCTFTW – Using Critical Thinking to Find Trustworthy Website. URL : <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-websites-with-students>

Яна ДЕРЕНКОВА

### ТЕРМІНИ В ІНСТРУКЦІЯХ ДО МЕДИЧНИХ ПРЕПАРАТІВ : ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Олійник О. С.

**Постановка проблеми.** Адекватний та еквівалентний переклад текстів *інструкцій до медичних препаратів* (далі – ІМП), де головною метою є точність і зрозумілість для лікарів, фармацевтів, пацієнтів, пов'язаний із проблемою відтворення термінологічної лексики, кліше, формул, абревіатур, латинських словосполучень тощо [7, с. 109]. Термін є значущим лінгвокогнітивним засобом орієнтації в професійній сфері, а також найважливішим елементом професійної комунікації [3, с. 37]. Дослідженню різних аспектів термінологіки в текстах ІМП присвячено наукові праці Н. Ю. Антонової (2011; 2018); О. Д. Заболотської (2014); Р.-Ю. Т. Перхач (2017); О. Й. Снітовської (2017) та інш.

Визначення особливостей вживання терміносистеми в медичних текстах різних жанрів сприяє підвищенню ефективності передачі важливої інформації, а відтак належить до пріоритетних завдань фахової комунікації, документної лінгвістики та перекладознавства. **Актуальність** дослідження зумовлена потребою з'ясування й опису способів відтворення термінологічних одиниць в німецько-українських перекладах текстів ІМП, визначення прийомів коректного перекладу інструкцій, оскільки в останні роки стрімко зростає кількість імпортованих ліків, відповідно й необхідність перекладу інструкцій до них.

**Мета** статті полягає у визначенні специфіки терміносистеми в текстах інструкцій до медичних препаратів німецькою та українською мовами і встановленню інвентарю перекладацьких трансформацій, котрі використовуються для перекладу термінологічних одиниць, що вживаються в таких текстах.

**Об'єкт** дослідження складають терміни в текстах ІМП німецькою та українською мовами. **Предметом** дослідження є специфіка перекладацьких трансформацій у процесі перекладу термінів в текстах ІМП.

Мета, об'єкт і предмет нашого дослідження зумовили вибір таких **методів**: *структурний метод*, зокрема *дистрибутивний аналіз*, для визначення й опису семантичної структури досліджуваних термінів; *кількісний аналіз* – для визначення частотності вживання термінів в ІМП; метод перекладацьких трансформацій.

**Матеріал** дослідження охоплює корпус 167 німецьких і 280 українських термінів, відібраних у результаті суцільного обстеження 5 паралельних текстів інструкцій до медичних препаратів німецькою та українською мовами [12-19].

**Виклад основного матеріалу.** Текст інструкції до медичних препаратів є документом, який одночасно обслуговує дві сфери професійного спілкування – *медицину* та *фармацію*, адже, з одного боку, у тексті



медичної інструкції вміщено інформацію про властивості, особливості приготування, зберігання та відпуску лікарських препаратів, що свідчить про відношення цього документного тексту до сфери фармації, а з іншого боку, цей текст дає докладний опис патологічних станів людського організму, характерних симптомів при певних захворюваннях, рекомендацій щодо застосування лікарського препарату, попереджень про побічні дії в результаті його прийому, що дозволяє вважати цей тип тексту також і медичним документом [1, с. 11].

ІМП притаманні жорстка структура, яка зазвичай інкорпорує такі елементи: 1) назва препарату або фірми-виробника і адреса фармацевтичної компанії; 2) опис препарату; 3) компоненти препарату; 3) галузь застосування; 4) протипоказання; 5) побічні реакції; 6) взаємодія з іншими лікарськими засобами; 7) спосіб застосування та дози, а також обов'язкова формула „*soweit nicht anders verordnet*“ (якщо не призначено інакше); 8) спосіб і тривалість застосування; 9) нагадування про те, що препарат не можна застосовувати після закінчення терміну придатності; 10) спосіб зберігання; 11) формула „*Arzneimittel für Kinder unzugänglich aufbewahren*“ (Зберігати в недоступному для дітей місці).

Інструкції до медичних препаратів затверджені законодавством певної держави та відповідають її нормам, однак, якщо німецькі медичні препарати супроводжує здебільшого інформація для пацієнта (інформація для користувача; нім. *Gebrauchsinformation: Information für Anwender* 'листок-вкладиш: інформація для користувача'), то українські медичні препарати часто супроводжує інструкція для медичного застосування лікарського засобу, інформація для лікаря [6, с. 5].

Ключовими мовними засобами вираження медичної інформації в текстах ІМП є терміни. Вирішуючи одне із завдань нашого дослідження – виокремлення інвентарю термінів в текстах німецькомовних і українськомовних ІМП, ми брали до уваги структурний, когнітивний та семантичний критерії.

За структурним критерієм медичні терміни поділяються на: 1) прості, що складаються з одного слова (*Angina, Insulin, Übelkeit*); 2) складні, які складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс (*Magen-Darmblutungen, Asthmaanfall, Darmgeschwür*); 3) терміни-словосполучення, які складаються з декількох компонентів (*allergischer Schock*) [11, с. 69]. Характерною рисою медичної термінології є наявність численних термінів-епонімів. Відповідно до морфемної структури слова, виокремлюється ще один тип термінів – абрєвіатури [5, с. 158].

За когнітивним критерієм, терміни в ІМП поділяють на три групи: загальнонаукові, вузькоспеціальні медичні та міжгалузеві, переважно хімічні, фізичні, біологічні терміни.

Згідно із семантичним критерієм, медичні терміни утворюють макросистему, до якої відносять термінологічні одиниці, що позначають: 1) морфологічні утворення й процеси, характерні для організму людини в нормі та за патологій на різних стадіях їхнього розвитку; 2) хвороби й патологічні стани людини; форми їхнього перебігу; 3) ознаки збудників хвороб; 4) оперативні доступи й хірургічні операції; 5) організаційні форми надання лікувально-профілактичної допомоги, прилади, інструменти й інші технічні засоби тощо [11, с. 68]. Виходячи з прагматичної настанови тексту інструкції до медичних препаратів, вважаємо, що в текстах ІМП провідну роль відіграють терміни таких лексико-семантичних мікрополів: 1) анатомічна й гістологічна номенклатура; 2) патолого-анатомічні, патолого-фізіологічні клінічні терміни; 3) фармацевтичні терміни.

У результаті суцільного обстеження п'яти німецькомовних текстів ІМП нашого матеріалу спостереження нами виокремлено 167 термінів, які охоплюють 55 (32,93 %) вузькоспеціалізованих (медичних) термінів, напр.: *Magenblutung, Herzmuskelschwäche, Nebennierentumor*; 46 (27,54%) міжгалузевих термінів, напр.: *Natriumhydrogenkarbonat, Rizinusöl, Natriumcitrat*; 66 (39,53 %) загальнонаукових термінів, напр.: *Bestandteil, Anwendung, Anzeichen*.

У результаті обстеження п'яти українськомовних текстів ІМП матеріалу спостереження нами виокремлено 280 термінів, які охоплюють 165 (58,93%) вузькоспеціалізованих (медичних) термінів, напр.: *еритроцитопенія, атріовентрикулярна блокада, метаболічний ацидоз*; 79 (28,21%) міжгалузевих термінів, напр.: *речовина, ферменти, клітина*; 36 (12,86 %) загальнонаукових термінів, напр.: *ефект, комбінація, синтез*.

Розглянемо *перекладацькі трансформації*, які використовуються для перекладу німецьких термінів українською мовою.

Є. М. Солнцев виокремлює низку труднощів, які зустрічає перекладач при роботі з медичними термінами: «синонімія термінів, яку термінознавці вважають вкрай небажаним явищем, що ставить під сумнів саму термінологічність цих одиниць; розбіжності в класифікації й номенклатурі різних органів і систем організму; розбіжності в методиці досліджень і способах подання їхніх результатів; істотні розбіжності спостерігаються у вживанні епонімів; особливі труднощі зазвичай викликають скорочення, часто оказіональні, не зафіксовані в словниках» [8, с. 4].

У ході аналізу перекладацьких трансформацій в німецькомовній та українськомовній версіях текстів ІМП було виокремлено 45 мовних пар термінологічних одиниць. Кожна мовна пара була проаналізована під кутом зору використаного перекладацького прийому для передачі в мові перекладу. Еквівалентність та адекватність термінів у німецькомовних і українськомовних інструкцій до лікарських препаратів відтворювалися такими засобами: калькування, транслітерація, транскрипція, конкретизація.

На калькування припадає 26 випадків на загальну кількість 45 перекладацьких трансформацій під час перекладу українською мовою німецькомовних ІМП нашого матеріалу дослідження, що складає 57,77% від загальної кількості трансформацій напр.:

ПРИКЛАД 1. *Methotrexat*–*метотрексат* (фармацевтичний термін) [12;13].





ПРИКЛАД 2. *Diuretika*–*diuretini*, ужито в такому контексті: (...) *die zur Behandlung dieser Erkrankung geeignet sind (zum Beispiel ACE-Hemmer, Diuretika und Herzglykoside. – Стандартна терапія хронічної серцевої недостатності: інгібітори АПФ або антагоністи ангіотензину II, блокатори β-адренорецепторів, діуретики і, у разі необхідності, серцеві глікозиди* [18; 19].

**Транслітерацію** використано у 8 випадках, що складає 17,78 % від загальної кількості перекладацьких трансформацій, напр.:

ПРИКЛАД 1. *Bisoprololfumarat*–*bisoproloolfumarat*, ужито в такому контексті: *Jede Filmtablette enthält 2,5 mg Bisoprololfumarat* – 1 таблетка містить *bisoproloolfumarat* 2,5 мг [18; 19].

ПРИКЛАД 2. *Loracarbef*–*лоракарбеф* (лікарський засіб, антибіотик), ужито в такому контексті: *Dies betrifft nicht Arzneimittel mit dem Wirkstoff Cefixim oder Loracarbef. – Це не стосується цефіксиму та лоракарбефу* [14; 15].

На **конкретизацію** припадає 7 випадків застосування, це складає 15,56 %. Конкретизація є досить поширеним способом перекладу слів із широким значенням, що часто вживаються в німецькій мові, напр.:

ПРИКЛАД 1. *Diesonstigen Bestandteile* – *допоміжні речовини* [16; 17] – загальноновживана лексика, конкретизація (уточнено, які саме інші складові препарату).

ПРИКЛАД 2. *Durchbruch*–*перфорація*, ужито в такому контексті: *Magen-Darmgeschwüre, die sehr selten zu einem Durchbruch führen können. – (...) ерозивно-виразкові ураження шлунково-кишкового тракту, які можуть у поодиноких випадках спричинити шлунково-кишкові кровотечі і перфорації* [14; 15]. Термін з широкою семантикою *Durchbruch* «пролом» замінюється на український термін із більш вузькою семантикою «перфорація».

На **транскрипцію** припадає 4 випадки використання, що складає 8,89% від загальної кількості перекладацьких трансформацій, напр.: ПРИКЛАД 1. *Lidocain* – *лідокан* [18; 19]. ПРИКЛАД 2. *Quincke-Ödem* –  *набряк Квінке* [14; 15].

**Висновки.** Проведене дослідження виявило специфіку вживання термінів у текстах інструкцій до медичних препаратів і способів їхнього відтворення в німецько-українських перекладах. Дослідження терміна насиченості ІМП засвідчує, що українськомовні тексти найбільше сприяють передачі медичної інформації, оскільки містять велику кількість вузькогалузевих (медичних) (58,93%) термінів на відміну від німецькомовних (32,93 %). Про це також свідчить функціонування вузькогалузевої термінології суміжних з медициною наук: біологія, хімія, фізика (укр. 28,21%; нім. 27,54 %) та загальнонаукової лексики (укр. 12,86%; нім. 39,53 %). Саме німецькомовні тексти завдяки більшому вмісту загальноновживаної лексики сприяють швидшому й кращому засвоєнню інформації користувачем.

Під час дослідження п'яти текстів медичних інструкцій було зафіксовано 45 випадків перекладацьких трансформацій. Найбільшу їхню частину складає **калькування** (57,77 %), менша частка трансформацій припадає на **транслітерацію** (17,78 %), значно менший відсоток складають **конкретизація** (15,56 %) і **транскрипція** (8,89 %).

**Перспективу** цього дослідження вбачаємо в подальшому зіставному вивченні текстів ІМП англійською та німецькою мовами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова Н. Ю., Третьяк С. В. Функции текстов инструкций по применению лекарственных препаратов. Научный диалог. 2018. № 3. С. 9-18 DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-9-18
2. Антонова Н. Ю. Коммуникативная точность специального текста (на материале инструкций по применению лекарственных препаратов): Автореф. дис... к-та филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2011. – 26с.
3. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. – 135 с.
4. Заболотская Е. Д. Немецкая инструкция по медицинскому применению лекарственного препарата как особый подтип прескриптивного типа текста Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) # VII, 2014. Филологическая наука. – С.102-104
5. Литовченко В. И. Классификация и систематизация терминов. Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. 2006. №3(10). – С. 156-159
6. Перхач Р-Ю. Т. Терминология в инструкциях до медичних препаратів: лінгвокогнітивний та лінгвокультурний аспекти (на матеріалі української, польської, німецької мов) 10.02.15. Одеса, 2017. – 24 с.
7. Снітовська О. Й. Медична термінологія англійської мови в інструкціях до медичних препаратів та відтворення її в українських перекладах. Записки з романо-германської філології. – Вип. 2 (39). 2017. – С.108-117
8. Солнцев Е. М. Общие и частные проблемы перевода медицинских текстов. Вестник МГЛУ, 2010. № 9. – С. 131-141
9. Швецова С. В. Лингвистический анализ способов терминоведения в современной английской офтальмологической терминосистеме: автореф. дис. ... канд. филологических наук. Иркутск, 2005. – 22 с.
10. Головачева Д. В., Новицкая И. В. Особенности перевода медицинских терминов. Juvenisscientia. 2018. № 2. – С. 30-33
11. Косенко А. В. Основные характеристики английской медицинской терминологии. Научный вестник Международного гуманитарного университета, 2015. №18. – С.68–69

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

12. AspirinPlus C. URL: [https://www.aliva.de/images/ecommerce/01/89/01894063\\_2017-07\\_de\\_s.pdf](https://www.aliva.de/images/ecommerce/01/89/01894063_2017-07_de_s.pdf)
13. АСПИРИН® C. URL: <http://www.drzl.com.ua/>
14. ACC akut 200 mg Hustenlöser. URL: [https://www.medikamente-per-klick.de/images/ecommerce/06/30/06302311\\_2010-04\\_de\\_o.pdf](https://www.medikamente-per-klick.de/images/ecommerce/06/30/06302311_2010-04_de_o.pdf)
15. АЦЦ® URL: <http://www.drzl.com.ua/>
16. CANEPHRON(R) N. URL: <https://www.pharma24.de/content/beipackzettel-packungsbeilagen-gebrauchsanweisungen-aus-der-versandapotheke/04568223-Produkt-Packungsbeilage-Beipackzettel-aus-Ihrer-Versandapotheke.pdf>
17. КАНЕФРОН® H. URL: <http://www.drzl.com.ua>
18. Concor® COR 2,5 mg Filmtabletten. URL: [https://www.merckgroup.com/content/dam/web/corporate/non-images/countryspecifics/germany/expertise/useinformation/c/Concor\\_COR\\_2\\_5\\_mg\\_Filmtabletten\\_September\\_2015.pdf](https://www.merckgroup.com/content/dam/web/corporate/non-images/countryspecifics/germany/expertise/useinformation/c/Concor_COR_2_5_mg_Filmtabletten_September_2015.pdf)
19. КОНКОР КОР. URL: <http://www.drzl.com.ua/>





Валерія ДІДОБОРЦЬ

**ЛІНГВО- ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМАТИКА ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА СУЧАСНОГО УЗУСУ  
МІЖНАРОДНОГО/ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОГО МАРКЕТИНГУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.*

У сучасному суспільстві реклама перетворилася на швидко зростаючу індустрію. Протягом останніх п'ятдесяти років реклама стала невід'ємною частиною життя споживачів. Реклама існує в різних ринкових системах і методи впливу на споживачів різняться залежно від системи. Сьогодні рекламні агентства використовують складні дослідницькі методи для визначення бажань споживачів, щоб мати змогу переконати їх за допомогою реклами купувати ідентичну продукцію. Це впливає на поведінку суспільства у кожній країні з розвинутим ринком.

Маркетинговий текст являє собою сукупність лінгвістичних, звукових, графічних елементів тощо. Варто зазначити, що лінгвістичний компонент реклами досліджувався незначною мірою, тому стає предметом вивчення численних лінгвістів, зокрема: Н. О. Гурська, Д. Е. Розенталь, М. М. Кохтев вивчали загальнолінгвістичний опис особливостей рекламного тексту; рекламний дискурс розглядали Л. А. Кочетова, І. О. Авдеєнко, О. В. Нагірна; мову реклами досліджували М. М. Кохтев, Л. С. Школьнік, А. Годдард; функціонально-стилістичні та семантичні особливості формування рекламного тексту стали предметом розгляду таких науковців, як С. П. Кудіс, І. В. Грихилес, Г. М. Кузнєцова, М. О. Муговіна; роль окремих стилістичних прийомів у рекламних текстах докладно описали Н. І. Тонкова, Л. А. Баркова, Н. А. Хімуніна; питаннями соціо- та психолінгвістичних характеристик мови реклами займалися Є. Ф. Тарасов, Ю. С. Сорокін; аналіз прагматичних і лексико-семантичних особливостей рекламних текстів здійснили І. Г. Шестакова, Ю. В. Дьоміна, С. П. Козлова, О. М. Рибаківа.

**Актуальність** роботи зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства, через зміцнення міжнародних зв'язків, в умовах швидкого обміну інформації гостро постає проблема перекладу рекламних текстів з огляду на їх лексико-граматичні, стилістичні, прагматичні та структурні особливості.

**Об'єкт дослідження** – рекламне повідомлення англійською, німецькою та українською мовами.

**Предмет дослідження** – особливості перекладу мовних (лексичних, граматичних, стилістичних) і позамовних одиниць рекламних текстів, визначення і передача прагматичної складової.

**Мета** роботи полягає у визначенні особливостей відтворення лексичних, структурних, прагматичних, функціональних і культурних аспектів оригіналу в перекладі рекламних повідомлень.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати поняття «реклама», «рекламний текст», «слоган»;
- 2) дослідити вплив культури і культурної компетенції на процес перекладу реклами;
- 3) висвітлити проблеми локалізації та інтернаціоналізації рекламних повідомлень;
- 4) визначити та охарактеризувати компоненти рекламних текстів на мікро- та макро-рівнях;
- 5) розглянути аспекти оформлення реклами та її обмеження на законодавчому рівні;
- 6) вивести стратегії перекладу рекламних текстів, включаючи переклад культурно-специфічних аспектів.

Маркетинговий текст – це різновид масової комунікації, в якій створюються і розповсюджуються інформативно-образні, експресивно-суггестивні тексти однонаправленого та безособового характеру, які є оплаченими рекламодавцем і адресовані ним групам людей з метою схилити їх до потрібних рекламодавцю вибору чи дій [4].

Маркетинговий текст належить до текстів, які мають наступні функції: масовий вплив, розв'язання комунікативно-прагматичного завдання, яке передбачає забезпечення надійності, сталості та ефективності процесу комунікації. Маркетинговий текст представляє комунікатора його цільовій аудиторії, ймовірним покупцям. Саме в маркетинговому тексті фокусується більшість елементів рекламної комунікації: її ідея і вживані коди, що сприяють усвідомленню цієї ідеї адресантом. Маркетинговий текст являє собою зміст реклами, представлений вербальними засобами, на відміну від візуальної складової реклами. Цей текст можна розглядати як основний інструмент досягнення мети рекламної діяльності, ключовий елемент процесу впливу на реципієнта [8].

Реклама надходить до адресанта у конкретній формі (текстовій, візуальній, символічній) і через певний канал комунікації [2]. З точки зору структурного поділу маркетингового тексту зазвичай рекламне звернення складається з таких основних блоків: слоган, заголовок, основний рекламний текст, фраза-луна [4]. Кожен елемент тексту має особливі функції і характеристики: привернення уваги реципієнта, зацікавлення, подача основної інформації, спонукання до здійснення покупок. Рекламне повідомлення на міжнародному і локальних ринках оформлюється і представляється споживачам з огляду на їхні культурні, мовні, психологічні та суспільні відмінності.

У процесі розробки рекламної кампанії в першу чергу враховуються культурні особливості країни, на яку кампанія націлена, адже, не дивлячись на постійні глобалізаційні процеси, кожна нація дивиться на світ по-різному. Існує безліч прикладів, які вказують на невдалі рекламні кампанії, причиною чого стало невдале найменування товару при його виході на локальні ринки. Це все вказує на важливість аналізу культурного середовища іншої країни для створення креативної реклами [10]. Аналіз відбувається за численними критеріями та аспектами, перш за все це: менталітет (бачення дійсності, спосіб пізнання світу,



соціокультурна позиція); закладені в культурі цінності; національні герої та культурні символи; норми поведінки, звичаї, традиції; відмінні властивості мови; наявність кількох державних мов; національне значення кольорів; зміст невербальних знаків; способи подачі інформації; відношення до ЗМІ [3].

Для здійснення впливу на реципієнта і досягнення маркетингової мети рекламний текст слід пристосувати до зовнішнього ринку, що передбачає переклад лексичних одиниць, фраз і слоганів, а також культурно-специфічних аспектів тексту. Даний підхід вимагає гарного знання перекладачем предмета, про який мова йде в оригіналі, що хотів сказати автор рекламного тексту, тобто комунікативний намір рекламного тексту. Переклад рекламного тексту при зміні словесної форми повинен бути, разом з тим, точно переданий за змістом.

З огляду на те, що в Україні значну кількість рекламодавців складають закордонні компанії, виникає питання передачі та адаптації тексту українською мовою. Це передбачає вираження змісту англійської/німецької фрази, що в оригіналі передається через зміни формальних характеристик слів, українською мовою за рахунок поєднання лексичних одиниць. У процесі відтворення німецько- та англійськомовних рекламних текстів, у певних випадках перекладачі не здійснюють переклад, а дають семантичний еквівалент вихідного тексту [10].

Перекладач передає інформаційний зміст вихідного тексту у відповідності з цільовою культурою. У залежності від функції тексту перекладач вирішує, яку частину рекламного повідомлення перекладати, яким чином і чи здійснювати переклад [14]. Кнітлова виділяє сім основних методів перекладу лексичних одиниць:

1. Транскрипція – графічна передача звукового оформлення слова символами цільової мови;
2. Калька – дослівний переклад;
3. Субституція – заміна мовних засобів еквівалентними одиницями цільової мови (заміна іменника займенником і навпаки тощо);
4. Транспозиція – граматичні зміни внаслідок переходу до іншої мовної системи;
5. Модуляція – зміна точки зору;
6. Віднаходження еквівалента – застосування стилістичних і структурних засобів, відмінних від лексичних засобів вихідної мови;
7. Адаптація – заміна одиниць для підлаштування тексту до умов цільової мови, передачі змісту з огляду на особливості цільової аудиторії [12].

Окремою частиною роботи з рекламними повідомленнями виступає відтворення рекламних слоганів, що зумовлено їх специфічними властивостями. Слід підкреслити, що передача фрази за рахунок прямого або дослівного перекладу у більшості випадків не розкриває зміст повідомлення. У разі прямого або дослівного перекладу слогану втрачається значення, закладене автором у фразу. Не дивлячись на це, незначна кількість слоганів рекламних повідомлень усе ж піддається прямому перекладу, чим досягається адекватне формулювання і передача змісту фрази [11].

При перекладі реклами перекладач часто змушений вдаватися до адаптації слогану, аби зробити його оригінальним та уникнути зайвої простоти. Це зумовлено тим, що «прості фрази» в англійській та німецькій мовах часто мають значне смислове навантаження, яке при прямому перекладі втрачається, що зумовлює важливість добору адекватного варіанту перекладу. Адекватне відтворення рекламного повідомлення передає суть усієї рекламної кампанії [11].

Слід зазначити, що у процесі перекладу не варто забувати про комунікативну спрямованість рекламних повідомлень. Існує безліч способів відтворення рекламного повідомлення цільовою мовою, проте найчастіше наводяться такі способи перекладу рекламного тексту і слоганів, як от: повна відсутність перекладу, прямий переклад, адаптація, рекурсія/ревізія [13].

1. Відсутність перекладу: рекламні тексти залишаються неперекладеними, якщо це можливо з огляду на форму представлення товару. Часто апелятивна реклама продуктів, таких, як автомобілі, парфуми, цигарки, алкогольні напої тощо зазвичай залишається без перекладу, оскільки мета рекламного повідомлення реалізується за рахунок графічних елементів. Неперекладений слоган або рекламний текст використовуються для привернення уваги реципієнтів.

Наприклад: «Audi Bukovel – Audi Vorsprung durch Technik»

Подібний підхід недоцільно застосовувати при перекладі довгих слоганів. Відповідний ефект можливий лише при перекладі коротких і максимально лаконічних фраз, зміст яких буде зрозумілим більшій частині цільової аудиторії [15].

2. Запозичення рекламного тексту: мета рекламного повідомлення досягається за рахунок позитивних асоціацій з країною-виробником та її культурою. Логотипи, заголовки і слогани залишаються неперекладеними, а рекламне повідомлення, відтворене цільовою мовою, може включати в себе додатковий текст [15].

3. Прямий переклад: порівняно з іншими способами передачі реклами, ця стратегія є найменш уживаною, оскільки не враховує лінгвокультурні особливості цільової аудиторії. Її застосовують у разі передачі значної кількості інформації, наприклад, у рекламі медичних препаратів, технічної продукції, але є й винятки, наприклад: «I'm loving it. McDonald's» – «Я це люблю. Макдональдз», «Milka. Dare to be tender» – «Milka. Відважся на ніжність» [7].

4. Адаптація: найпоширеніший спосіб перекладу реклами, оскільки текст підлаштовується під особливості мови цільової аудиторії. Графічні елементи лишаються незмінними, але текст реклами адаптується з урахуванням цільової культури.



Наприклад: слоган пива Carlsberg: «Carlsberg – probably the best lager in the world» українською мовою перекладено наступним чином: «Carlsberg – мабуть, найкраще пиво в світі». Не дивлячись на те, що форма слогана лишається незмінною, проте слово «lager» замінили більш загальним словом «пиво», оскільки «lager» (назва світлого пива в англійських країнах) в українській мові зустрічається рідко [9].

5. Рекурсія/ревізія: формування нового тексту. Передбачається збереження первинних графічних елементів. Цей спосіб перекладу реклами є доволі ризикованим, оскільки графічні елементи і текст повинні відображати єдиний рекламний концепт. Наприклад: слоган компанії «Volkswagen», яка рекламувала свій новий автомобіль «Volkswagen polo», українською мовою звучав так: «Моя друга половина». За рахунок гри слів компанія замінила вихідний текст реклами «Polo. Small but tough», який не приваблював увагу українців і важко запам'ятовувався. Рекламний слоган напою Sprite «Obey your thirst» складно передати цільовою мовою, тому в Україні подано такий варіант: «Не дай собі засохнути» [1].

Таким чином, основна мета реклами – вплив на свідомість потенційного покупця, привернення уваги і персуазивний вплив на споживача. Досягнення цієї мети здійснюється за рахунок перекладу рекламного тексту з урахуванням стратегічних рішень вихідної концепції і її очікуваний результат на цільовому ринку. У першу чергу переклад рекламних текстів передбачає збереження прагматичної функції вихідного тексту. Переклад вважається успішним за умови, якщо він впливає на реципієнта таким же чином, як і оригінал. Усі мовностилістичні засоби вихідного тексту, які визначають ефективність рекламного повідомлення, повинні відтворюватися мовою перекладу. Перед перекладачем постає одна з основних задач – вірно тлумачення змісту рекламного тексту, правильний добір стратегії перекладу. Таким чином перекладач зможе отримати адекватний переклад, який буде зрозумілий реципієнтам цільового ринку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандуля Т. Переклад рекламного слогану як перекладознавча проблема / Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. – Філологічні науки / актуальні проблеми перекладу. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/14\\_EпXXI\\_2013/philologia/6\\_137859.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_EпXXI_2013/philologia/6_137859.doc.htm)
2. Кузьміна, О. С. Маркетинг : підручник і практикум для академічного бакалавріату / О. С. Кузьміна. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 383 с. – (Серія: Бакалавр. Академічний курс).
3. Мазілкина О. І. Основи реклами: Навчальний посібник. – М.: Дашков и К, 2009. – 288 с.
4. Медведєва О.В. Рекламна комунікація / О. В. Медведєва. – М., 2003. – 218 с.
5. Особливості перекладу англійських письмових рекламних текстів / Л. В. Мороз, Н. В. Кушнір, Л. М. Мороз // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія : Філологічні науки. - 2013. - Кн. 3. - С. 141-144.
6. Очерки теории и истории культуры XX века: Учебное пособие / Отв. Ред. Ю.В. Петров. – Томск: ТГУ, 2007. – 440 с.
7. Смірнова Т. Переклад рекламних повідомлень та слоганів [Електронний ресурс] / Т. Смірнова. – К., Аграр Медіа Груп, 2010. – Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua/jspui/bitstream.pdf>
8. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: Учебно-практическое пособие / Л.Г. Фещенко. – СПб.: Изд-во «Петербургский институт печати», 2003. – 232 с.
9. Фляменг Л. В. Особенности перевода англоязычных слоганов и рекламных текстов на русский язык. – Минск: Изд. центр БГУ. – Сборник работ 70-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета, 15-18 мая 2013 г., Минск : в 3 ч. Ч. 2. - Минск, 2013. - С. 170-174.
10. Хейг М. Крупнейшие ошибки брендинга. 100 самых громких провалов в истории торговых марок / М. Хейг. – СПб., Нева, 2003.
11. Шюха Л. В., Козуб Л. С. Рекламні слогани – Проблеми перекладу та адаптації. – Zbiór raportów naukowych. „Badania naukowe naszych czasów», – Katowice: wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – S. 29.
12. Knittlová, Dagmar a kol.: Překlad a překládání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2010. – S.19.
13. Nach Smith, Veronica; Klein-Braley, Christine: Advertising – a five-stage strategy for translation / Snell-Hornby, Mary; Jettmarová, Zuzanna; Kaindl, Klaus: Translation as Intercultural Communication. – Selected Papers from the EST-Congress, Prague 1995. – Amsterdam: Benjamins, 1997. – S.173-184. Ebd. – S.240.
14. Reiß, Katharina; Vermeer, Hans J.: Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. – 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1991. – S.76. – In: Fišer, Zbyněk: Překlad jako kreativní proces. Brno: Host, 2009. – S.133-4.
15. Snell-Hornby M. (Hrsg.) Handbuch Translation / Snell-Hornby, Mary. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998. – S. 238-242.

**Владислав ДРУГАЛЬ**

#### **РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянкоська І. В.*

Курс на гуманізацію освіти, що здійснюється в нашій країні, зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. Сучасний контекст шкільної іноземної освіти відображає новий погляд на взаємозв'язок освіти та культури. Процес навчання іноземної мови розглядається як засіб формування особистості, здатної взаємодіяти з представниками інших національностей, а також критично мислити й оцінювати духовне та матеріальне багатство рідної та іноземної культури.

Згідно з чинною навчальною програмою з німецької мови (2018) у старшій школі (10–11 кл.), в учнів повинна бути сформована, крім мовленнєвої та мовної, й соціокультурна компетенція. Це свідчить про те, що знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури поруч із особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови поставлено на один щабель із мовними знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями.

Засвоєння учнями у процесі оволодіння іноземною, зокрема німецькою, мовою сукупності відомостей культурного та матеріально-історичного, географічного і прагматичного характеру, якими володіє носій мови, уявленнє про основні національні традиції, звичаї та реалії німецькомовних країн, на нашу думку, допоможе учням більш гостро відчувати власну ідентичність, приналежність до різного культурного простору, значно покращить лінгвокраїнознавчу підготовку школярів, зокрема старшокласників спеціалізованих



загальноосвітніх навчальних закладів із поглибленим вивченням німецької мови у контексті формування соціокультурної компетенції як складника іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз психологічної, педагогічної і методичної літератури дає підстави стверджувати, що формування соціокультурної компетенції розглядають багато дослідників, зокрема Є.М. Верещакін, В.Г. Костомаров, Є.І. Пасов, С.Ю. Ніколаєва, В.Г. Редько, В.О. Калінін, Т.Г. Камянова, О.О. Першукова, Т.Г. Грушевицька, Л.В. Калініна, Н.П. Басай, І.А. Воробйова [8, с. 235].

Розвиток соціокультурної компетенції учнів на уроках німецької мови є однією з найефективніших методик навчання іноземних мов, що ставить за мету формування в учнів змістовного сприйняття та розуміння іноземної мови, володіння мовним матеріалом для побудови власних висловлювань. Т.І. Олійник стверджує: «Введення елементів культури у процес викладання німецької мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток учнів» [7, с. 127].

Соціокультурна компетенція – це знання культурних особливостей носія мови, його традицій, норм поведінки і етикету, вміння розуміти і адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Це основний орієнтир для формування комунікативної лінгвістичної компетенції. Уміння спілкуватись у рамках діалогу культур вимагає цілого ряду вмінь: вміння ставити себе на місце інших учасників спілкування, вміння проявляти ініціативу міжкультурного контакту, вміння прогнозувати соціокультурні недоліки, які можуть призвести до непорозуміння, вміння брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння, вміння проявляти дипломатичність, вміння бути гідним представником власної культури, вміння існувати у багатокультурному середовищі. Такий рівень володіння іноземною мовою можна вважати ідеальним і до нього потрібно прагнути. Західні моделі комунікативної компетенції розглядають соціокультурний компонент як допоміжну складову соціолінгвістичної компетенції. Адже знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування є необхідним для вірної інтерпретації того, що відбувається як у конкретній ситуації, так і в іншокультурному середовищі [1, с. 12].

Соціокультурна компетенція є складовою комунікативної компетенції, що складається з таких компетенцій: лінгвістичної (соціолінгвістичної), соціокультурної (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої), стратегічної та дискурсивної, соціальної.

«Країнознавча компетенція – сукупність знань про країну, мова якої вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування», – зазначає М. Нефедова [5, с.320].

Помітне розходження культур у носіїв різних мов в основному визначається різними матеріальними й духовними умовами існування відповідних народів і країн, особливостями їх історії, культури, суспільно-політичного устрою, політичної системи тощо. Таким чином, загально визнаним став висновок про необхідність глибоко знати специфіку країни, мова якої вивчається, а тим самим і про необхідність оволодіння країнознавчою компетенцією як однією з головних у навчанні іноземним мовам.

*Лінгвокраїнознавча компетенція.* Аспект методики викладання іноземної мови, в якому досліджуються проблеми ознайомлення учнів з новою для них культурою, називається лінгвокультурознавство. Ця галузь має власний матеріал дослідження, на думку Г. Томахіна, ця дисципліна є лінгвістичною, тому що предметом її є факти мови, які відбивають особливості національної культури, що вивчаються за допомогою мови [1, с. 86].

Для формування лінгвокраїнознавчої компетенції потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так звані фонові знання, тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних).

Володіння фоновими знаннями мов би включає іноземця до іншомовної громади, дає йому «культурну письменність», і навпаки – відсутність культурної письменності робить його чужаком, який не може зрозуміти те, на що носії мови лише натякають в усному та писемному спілкуванні, – вказує Е. Хірш [9, с. 619].

Лінгвокраїнознавча компетенція містить у собі знання основних особливостей соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на даному етапі, вміння порівнювати їх з аналогічними явищами рідної культури і здійснювати свою мовну поведінку відповідно до них.

Соціолінгвістична компетенція – здатність використовувати правила делікатного та розмовного мовлення в спілкуванні.

В. Соколова стверджує, що у навчанні іноземної мови потрібно приділити більшу увагу соціолінгвістичній компетенції, тобто розвивати здібності учнів використовувати й перетворювати мовні форми відповідно до ситуації спілкування, володіти ситуативними варіантами володіння мовою.

Формування соціолінгвістичної компетенції припускає створення вмінь використовувати і дотримувати:

- маркери соціальних відносин, наприклад, студентський або так званий молодіжний сленг;
- правила;
- реєстри спілкування.

Соціолінгвістична компетенція, як підкреслює В. Соколова, є найважливішим компонентом соціокультурної компетенції, необхідної для придбання професійної компетентності в цілому [6, с. 96].





Проаналізувавши друковані та Інтернет-джерела, можна виділити такі головні цілі міжкультурного навчання на уроках німецької мови:

- практична мета передбачає практичне опанування іноземної мови, тобто оволодіння усіма мовними засобами для здійснення іншомовного міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі;
- освітня ціль передбачає збагачення духовного світу особистості, отримання та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, також рідної країни, а саме про історію, літературу, живопис, музику, звичаї, традиції тощо; про будову іноземної мови, що вивчається, її систему, характер, особливості;
- виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати особистість високого морального гатунку, формувати позитивні риси характеру. Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується: підбором навчального матеріалу, у якому відображені загальнолюдські моральні цінності; застосуванням у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує висловлювання своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки;
- розвиваюча ціль реалізується у процесі навчання іноземної мови у двох напрямках: розвиток індивідуально-психологічних характеристик особистості учня, які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю (це фонетичний та інтонаційний слух, гнучкість артикуляційного апарату, обсяг оперативної і довготривалої слухової та зорової пам'яті, мовна здогадка тощо) та розвиток спеціальних навчальних умінь.

Основними принципами розвитку міжкультурної компетенції учнів є:

- принцип комунікативності, який передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації;
- принцип домінуючої ролі вправ – навчання іноземної мови передбачає формування мовленнєвих навичок і вмінь, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції;
- принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення в комплексі;
- принцип урахування рідної мови дозволяє спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації;
- принцип апроксимації дає можливість із нових позицій здійснювати організацію та контроль навчання іноземної мови. Принцип апроксимації полягає в тому, що при оцінці мовленнєвої діяльності учнів ігноруються незначні помилки в іншомовному спілкуванні, які не порушують комунікативний аспект мовлення [2, с. 18].

Активізація свідомої, творчої, пошукової діяльності учнів, яка базується на використанні лінгвокраїнознавчих знань, підвищує практичний, загальноосвітній, виховний та розвиваючий потенціал навчання іноземних мов. Важливо враховувати і дидактичні фактори, зокрема потенційні можливості соціокультурного мовленнєвого матеріалу для здійснення виховання дитини його засобами: вчити її бути ввічливою, чемною, толерантною, стриманою в оцінках, дати їй можливість користуватися необхідним мінімумом мовленнєвих формул етикету для висловлювання деяких соціолінгвістичних нюансів мовлення в ситуаціях, що моделюються на уроках, навчити її адекватно реалізовувати мовленнєві наміри. Наприклад:

- Привітання: *Guten Tag! Hallo! Guten Morgen!*
- Прощання: *Tschüß! Chao! Bis dann! Bis später! Bis gleich!*
- Знайомство: *Mein Name ist .... Wie heißt du? Das ist .... Ich freue mich, Sie kennenzulernen.*
- Вдячність: *Danke! Vielen Dank! Ich bin dir für alles dankbar!*
- Вибачення: *Entschuldigen Sie! Verzeihung! Ich bitte um Entschuldigung!*

До невербальних аспектів розвитку компетенції належать елементи кінесики (національно зумовлені жести), проксемики (відстань між комунікантами), фонації (акустичні характеристики мовлення, вигуки, зкувонаслідування) [4, с. 34].

Досягнення комунікативної мети навчання іноземних мов забезпечується, як відомо, засвоєнням певних країнознавчих знань і відповідного мовного матеріалу в єдності, а також вмінням вилучати з пам'яті та використовувати у спілкуванні країнознавчі знання, фонові знання і національно-культурний компонент іноземної мови. Пам'ять учнів старших класів має великі можливості, вона характеризується подальшим зростанням довільності та продуктивності логічного запам'ятовування. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами старшокласників та їхніми намірами щодо вибору майбутньої професії. Помітно зростає і продуктивність пам'яті під час засвоєння мовного матеріалу, який має абстрактний характер. Тому слідом за О.М. Ветховим дотримуємось думки, що слід частіше спиратися на підвищену здатність учнів до довільного засвоєння іншомовного матеріалу, яка підкріплюється подальшим розвитком вольової сфери старшокласників, їхньої здатності довго зосереджувати увагу [3, с. 140].

Таким чином, соціокультурна компетенція входить до ряду ключових компетенцій, якими повинна володіти молода людина для успішної адаптації у сучасному світі. Ця компетенція передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування. Основою міжкультурної компетенції є комунікативні вміння, розвиток яких неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного або писемного висловлювання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчання читання англомовних публіцистичних текстів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Бирюк. – К., 2006. – 24 с.
2. Веніг Н. Мовленнєва культура учнів / Н. Веніг // Обдарована дитина. – 2000. – № 4. – С. 18–20.



3. Ветохов О. М. Врахування вікових психологічних особливостей учнів під час навчання іноземної мови / О. М. Ветохов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 136–144.
4. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: [посібник для вчителів] / А. О. Гін. – 2-ге вид., доп. – Луганськ: СПД Резников В.С., 2007. – С. 34–56.
5. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1996. – 96 с. (Бібліотечка журналу «Іноземні мови», Вип. 2).
7. Олійник В.В. Практикум педагогічної майстерності: Навчальний посібник /Л.М. Сергєєва, А.О. Молчанова, О.В. Пашенко та ін. – К.: ТОВ «Егіс Плюс», 2008. – 184 с.
8. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М.: Высшая школа, 1974. – 387 с.
9. Hirsh J.D., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – Boston, New York, 2002. – 619 с.

**Тетяна ЄВДОКИМОВА**

### **СИТУАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Труханова Т.І.*

Зростаючі потреби сьогодення у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Для того, щоб наблизити навчальний процес до тих вимог, які ставить перед нами європейський вибір, нам необхідні зміни, що стосуються як змісту, так і способу організації навчання. Наблизити шкільну освіту до європейських канонів можна через нові методики викладання та змістовне оновлення предметів. Використання нових методів навчання сприятиме засвоєнню учнями знань, умінь та навичок, а також формуванню світогляду, розвитку здібностей, реалізації навчаючої, виховної та розвиваючої цілей навчання.

Метою даної статті є обґрунтування ефективності використання методу ситуативного навчання на уроках іноземної мови в старших класах загальноосвітніх школах.

Вченими-методистами (Пассов Ю.І., Скалкін В.Л., Шубін Е.П. та ін.) визначені численні типові комунікативні ситуації, які, за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи, утворюючи так звану сферу спілкування. Постійне моделювання та розігрування певних ситуацій підвищують активність учнів у процесі навчання.

У даній статті я спираюсь на досвід застосування ситуативного підходу на уроках англійської мови в загальноосвітньому закладі.

Ситуативне навчання передбачає використання на уроках англійської мови ситуацій з повсякденного життя, що дає можливість змодельювати цілісний контекст реального спілкування з поєднанням мовленнєвих і немовленнєвих дій, вербального й невербального спілкування, візуальної та звукової репрезентації змісту і форми. В основі ситуативного підходу лежить гра, а центральною фігурою ігрових ситуацій є виконавець, тобто учень, який у ході реалізації мовленнєвих дій повинен використовувати всі свої розумові та психофізичні ресурси: мислення, пам'ять, уяву, емоції, волю (важливий фактор ситуації, коли мова стає засобом досягнення мети), голос (він буде змінюватися й залежатиме від поставленої мети), міміку, жести, паузи, тобто все те, що робить мову живою. І при цьому учень – виконавець ролі – буде вчитися діяти, вчитися спілкуватися. Такий підхід до навчання мовленнєвої дії добре узгоджується і з задачами подолання психологічних труднощів, перш за все сором'язливості, ніяковості, психічного напруження, невпевненості, які заважають процесу спілкування, тим більше – іноземною мовою [1].

Навчальні ситуації (реальні, уявні, ігрові) є дієвим стимулом для розвитку говоріння. Будь-яка навчальна ситуація повинна включати: інструкцію (мовленнєвий стимул, опис обставин, у яких має виникнути мовленнєва реакція) та зразок передбаченої реакції (на рівні реплік співрозмовників чи невеликого зв'язного висловлювання). Навчальні ситуації потрібно підбирати й планувати для досягнення певних цілей з врахуванням інтересів, запитів та мовленнєвої підготовки учнів.

Під темою навчальної ситуації розуміють відрізок дійсності, яка відбивається у нашій свідомості. В методичному аспекті тема визначається як імовірний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння та вилученню інформації і згортанню при читанні і аудіюванні. Такий підхід до розуміння теми визначає її формулювання, яке має бути конкретизованим та особистісно спрямованим, наприклад, “Збереження навколишнього середовища та майбутнє України”, “Здоровий спосіб життя”, “Дім, в якому я живу”, “Моя школа” та інші. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації. Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій, необхідно підбирати такі з них, які відбуваються в повсякденному житті учнів, є зрозумілими для них і не вимагають додаткових пояснень. Для цього в ситуацію як систему взаємовідносин потрібно вводити щоразу нові обставини. Слід починати з простих ситуацій, які можна легко уявити, а потім переходити до складних, враховуючи рівень мовної підготовки та загального розвитку учнів. Необхідно прийняти до уваги ще й таку умову: учень повинен відчувати, що йдеться про потрібні й реальні ситуації.



Основним напрямком освіти в сучасній Україні є особистісно-орієнтоване навчання, яке зумовлене комунікативним підходом до навчання і викладання іноземної мови у школі. Одним з головних критеріїв комунікативного підходу у навчання є створення мовленнєвих ситуацій в процесі навчання, наближених до реального життя; комунікативний підхід у навчанні забезпечує самостійну та творчу роботу учнів, а також використання мови, як засобу спілкування для досягнення навчальних цілей.

В. Скалкін розглядає комунікативно-мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного аспектів, які залучають людину до іншомовного спілкування та визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [5].

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і, відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Комунікативний намір визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовленнєвого втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді. Задум стосується всього тексту (висловлювання в цілому: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем на протязі всього процесу його реалізації. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому мовленні.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) операції процесу породження мовленнєвого висловлювання стають проблематичними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови [3].

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність діалогічного мовлення з ситуацією, що, однак, не можна зрозуміти буквально. Справа в тому, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікаторів і обов'язково включені в неї. Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо.

Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення. Для ілюстрації сказаного вище наведу розроблені мною приклади завдань.

Засіб 1. Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуації спілкування.

Навчання діалогічного мовлення за допомогою серії вправ передбачає оволодіння навичками й вміннями, потрібними для реалізації ситуації спілкування відповідно до комунікативних задач комунікаторів, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної та міжрольової взаємодії співрозмовників. У таких вправах передбачається також тренування ситуативного вживання як різнобічного мовного матеріалу, так і різних функціональних типів мовленнєвих висловлювань і типів комунікативної взаємодії учнів. Ситуативно обумовлене навчання діалогічного мовлення може бути запропоновано в таких вправах:

1. Складіть діалог до серії малюнків, використовуючи ключові слова (малюнки відображають послідовність дій людей, які спілкуються).
2. Складіть діалог за змістом малюнка чи фотографії.
3. Складіть діалог, використовуючи наявні дані про ситуацію, початок і кінцівку діалогу.
4. Складіть діалог на основі ключових слів.
5. Складіть діалог за прочитаним текстом.

Засіб 2. Навчання діалогічного мовлення з використанням рольової гри.

Навчання діалогічного мовлення з використанням рольової гри спрямована на засвоєння різноманітних видів діалогічних єдностей, мікродіалогів з використанням різних типів наочності, а також на формування вмінь учнів складати власні самостійні діалоги без допомоги вербальних опор.

Робота над діалогом з елементами рольової гри може бути запропонована у таких вправах:

1. А: Покажіть сімейний альбом своєму товаришу, розповідаючи їй або йому про ваших родичів на фотографіях.  
В: Ви онук чи онука, ви розглядаєте сімейний альбом дідуся. Розкажіть йому, хто з родичів на фотографіях на кого схожий.
2. Проведіть бесіду-інтерв'ю з представником певного виду професії, використовуючи репліки або ключові слова на картках.
3. Згідно з заданою ролі на картці проведіть дискусію або дебати.
4. Складіть діалог на основі даної теми та ситуації, у якому ви виражаєте свою думку або ставлення до певного предмету або об'єкту.
5. Проведіть телефонну розмову, враховуючи відстань, різницю в часі і недостатнє знання англійської мови.



Для навчання англійської мови дуже важливо брати до уваги структуру мовленнєвої діяльності та її змісту. Це означає, що в навчанні усному спілкуванню важливо перш за все створити мотив, тобто поставити учня в таку ситуацію, щоб у нього виникла необхідність, потреба, бажання долучитися до спілкування на англійській мові. А для цього треба, щоб була мета: щось дізнатися, повідомити, когось спонукати до дій і т.п.

Іншими словами, організовуючи навчання усному мовленню, слід потурбуватися, щоб для учнів воно було вмотивоване. Для досягнення комунікативної мети необхідні засоби у вигляді слів, словосполучень, граматичних конструкцій, які допоможуть її реалізувати.

Важливим компонентом змісту мовленнєвої діяльності є умови, в яких вона здійснюється. Для цього вчителю варто створювати ситуації, які б стимулювали спілкування.

Навчальна ситуація повинна викликати в учнів певні емоції, зацікавлювати, викликати у них бажання брати участь у спілкуванні. А це можливо лише тоді, коли ситуація цілком зрозуміла дітям і вчитель пропонує їй цікаво, захоплено.

У системі навчання іноземної мови ситуативний підхід є одним з найважливіших. Його використання дозволяє викликати в учнів інтерес до спілкування і навчання іноземної мови в цілому.

Таким чином, застосування ситуативного підходу на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах сприятиме організації більш продуктивної та раціональної діяльності учнів на уроці, стимулюватиме учнів до комунікативно мотивованого і активного виконання потрібних мовленнєвих дій. Різноманітні ситуації, збільшення кількості проведення парних та групових форм роботи приносять радість, цікавість у колективну діяльність, створюють важливі передумови успіху як у навчальній, так і виховній роботі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багрянцева О. Ситуація у навчанні граматики англійської мови. //English Language & Culture. – 2001. – №34(82).
2. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноз. мов за рубежом. //Іноземні мови. – 1998. – №1.
3. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови. //Переклад та адаптація Л. В. Биркун. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Скалкін В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). – К.: Рад. шк., 1989. – С. 158.
6. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 405.

**Анна ЄРЬОМІНА**

### **СЛЕНГІЗМИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЯК РУШІЙНА СИЛА ВПЛИВУ НА КАРТИНУ СВІТУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.*

У данній статті розглядаються шляхи формування та становлення процесу сленгізму у німецькій мові, а також його зв'язок та вплив на стан сучасної німецької молоді.

**Ключові слова:** *сленг, суспільство, Німеччина, молодь, література, мова, субкультура, лексичні одиниці.*

Політичне та соціально-економічне життя країн прямопропорційне лінгвістичним процесам. Особливо актуальною ця закономірність є протягом двох останніх десятиліть. Саме соціальні проблеми, найбільш гострі для сьогодення, знаходять відгук у мові молодих людей разом з багатим стилістичним забарвленням. [3].

Загальновідомо, що мова – потужна зброя для регуляції діяльності людей у різних сферах. Вивчення молодіжної мови набуває актуальності в умовах розширення міжнародних контактів (стажування, турпоїздки, програми для обміну культурним досвідом, доступ до зарубіжних текстів та медіа тощо).

Вживання таких слів сприяє самовідокремленню представників даної групи суспільства від інших і одночасно об'єднує їх у "свою" групу. Іншими словами, молоді люди прагнуть до нестандартного словесного вираження. Окрім цього, вони переймають особливі експресивні слова і вирази у партнерів по мовним контактам зі своєї вікової групи, щоб говорити "як всі" в групі і залишатися «на одні хвили» із однодумцями. [4]

**Метою** нашого дослідження є визначити вплив сленгізмів на стан сучасного молодого суспільства та закономірності зміни їх манер висловлювання відповідно до їх соціального місця у суспільстві.

**Об'єктом** дослідження є відомий німецький роман Хелен Хегеманн «Збитий аксолотл», як один з найяскравіших творів, що використовує сленгізми як основну зброю для характеристики сучасної молоді Німеччини.

**Новизна** данного дослідження полягає у створенні теоретичної бази для вивчення сленгізмів у закладах освіти з поглибленим вивченням іноземних мов.

Згідно з метою дослідження перед нами поставлено такі **завдання**:

- визначити поняття молодіжного сленгу та його особливості;
- дослідити та класифікувати джерела поповнення сленгу;
- дослідити особливості використання сленгу представниками окремих
- соціальних груп;
- виявити причини та мотиви вживання сленгізмів молоддю, проаналізувавши сучасну німецьку літературу.





Сленг – це один із способів самовираження молодих людей, а також спосіб приховати сенс сказаного від оточуючих їх "чужих" людей. Іншими словами, це їх прихований, зашифрований, "таємний" код, їх унікальна мова.

Молодіжний сленг – це пароль всіх членів референтної групи. Їх словесний репертуар відрізняється від загальноприйнятого наявністю типових слів і виразів, які регулярно вживаються молоддю навчального закладу, кварталу, міста, і які стали свого роду "візитними картками" молодіжної культури у певній локації. [10]

Поняття сленгу все більше привертає увагу сучасної філології. Цю проблему розглядали вчені-лінгвісти І. Гальперін, Г. Генне, М. Горке, Г. Еманн, В. Єлістратов, Г. Мозер, І. Пастух, С. Соколовська, М. Фахурдінова, В. Хом'яков, К. Якоб та Т. Шіппан.

Один з найбільших дослідників сленгу Е. Партрідж, а також його послідовники, такі як Дж. Грінк і К. І. Кіттрідж, визначають сленг як "існуючі в розмовній сфері вельми неміцні, нестійкі, не кодифіковані, а часто і зовсім безладні і випадкові сукупності лексем, що відображають суспільну свідомість людей, що належать до певної соціальної або професійної середовищі". [6]

Поняття «сленг» і дотепер є відкритим питанням у сучасному світі. Так, російський науковець І. Гальперін вважає, що такого феномен як «сленг» взагалі не існує. В.Єлістратов характеризує сленг як «найновіший мовний варваризм» у ту чергу яу В. Хом'яков розглядає сленг як «лексико-фразеологічне просторіччя». О. Олейнік вважає, що «сленг – це помилка, легалізована для вживання у мові». Вітчизняні науковці І. Пастух, С. Соколовська та М. Фахурдінова стверджують, що молодіжний сленг – це «окремий соціолект німецької мови, "субкультурні" імпульси соціального життя суспільства».

Поняття «сленг» заповнив наразі досить великий простір, охоплюючи у вижванні різні сфери діяльності. Одною з таких сфер є мережа Internet.

Особливістю сучасного Internet-сленгу є ератив. Цей термін ввів Г. Гусейнов і під ним він розуміє «слово або вираз, що піддається навмисному спотворенню носієм мови, який володіє літературною нормою» [4]. Виходячи з цього, можемо зробити висновок, що головна ознака Internet-сленгу полягає в його навмисній неграмотності, свідомому ігноруванні правил орфографії та пунктуації. Для молоді, яка послуговується еративами, – це спосіб вираження своєї свободи, форма протесту проти стандартів, що панують у суспільстві та в мові. Варто зазначити, що до цієї групи належить передусім молодь з високим рівнем освіти, високим рівнем доходів і які проживають у великих містах. Важливим також є той факт, що до мережі Internet звертаються з різних причин. Це може бути ділова мотивація, пізнавальна й ігрова мотивація, стремління до комунікації, співпраця, самореалізація, самоствердження тощо.

До джерел поповнення Internet-сленгу ми відносимо:

- *запозичення з англійської мови*: Browser означає 'браузер, програмне забезпечення для комп'ютера', Cyberspace – 'віртуальна система даних', fan fiction – 'продовження телесеріалів на Internet-форумах', Flash-Mob – 'Internet-вечірка, яка продовжується у реальності', Netpoint – 'Internet';

- *запозичення з французької мови*: Attachment – 'дані, відіслані по електронній пошті';

- *лексичні одиниці, утворені методом словотвору*: breitgrins – 'незмінна підсилююча частка', dorpeldidoch – 'однак, все ж таки', Ezine – 'Internet-версія журналів субкультур', утворене злиттям основ англійських слів "electronic" (електричний) і "magazine" (журнал), lautlach 'голосно сміючись', вживається переважно серед молоді віком від 13 до 18 років, Proggi – 'програма'.

Великим «скарбом» для популяризації сленгу стало кримінальне життя та особливості спілкування у кримінальному світі. Леся Ставицька зазначає: «Кримінальний жаргон має здатність блискавично проникати в соціальні сфери законотворчих громадян: спочатку ця лексика стає надбанням мови соціальних низів, а згодом «завойовує позиції» у міському розмовно-побутовому мовленні, проникає в мову радіо, преси, телебачення, ну і звичайно ж, у різні корпоративні, професійні лексичні системи, тобто стає надбанням інтержаргону» [7].

Варто також зазначити, що вплив цих сленгів один на одного є різним: кримінальне арго більше проникає у молодіжний сленг, аніж молодіжний сленг у арго.

Для визначення картини сучасного світу молоді через призму творчості та літератури був проаналізований твір Хелен Хегеман «Збитий аксолотл».

У своєму романі «Збитий аксолотл» Хелен Хегеман створила унікальний простір, який чітко зобразив картину існування сучасної молоді. Найперше та найактуальніше – це численні електронні листування у творі, які стали вікном до потаємного світу молоді.

Окрім того, у романі «Збитий аксолотл» налічується багато лайливих слів, що яскраво зображує незадоволення молоді станом речей і прагнення до бунту та змін. Сучасна молодь не готова миритися з одноманітною буденністю та закорінними стандартами життя.

Серед найпоширеніших лексичних одиниць молодіжного сленгу, які перейшли в нього з кримінального арго, є такі, як: Boiler, Bello, що означають 'туалет', причому перша лексема є запозиченням з англійської; Dachdecker – 'психолог', утворене переосмисленням значення вже існуючого в німецькій мові слова 'покрівельник'; Gift – 'наркотик', від німецького 'яд, отрута'; Moped, Mofa, Turbo, Brummi – 'саморобний прилад для нанесення татуювань'; Schlick – 'їжа', виникло методом метафоричного переосмислення значення німецького слова 'мул, пісчана глина'; Schwinge, Schüttelcomic, Schleuderwestern – 'еротичний або порнографічний журнал', утворені за допомогою словотвору та переосмислення значення; Shore – 'героїн', переосмислення англійського слова 'берег, узбережжя'; singen – 'зраджувати кого-н.', переосмислення німецького слова 'співати'; (kalte) Jahreszeit – 'кокаїн', джерелом утворення якого є також метафоричне



переосмислення значення лексеми ‘(холодна) пора року’; *Sozialklempler/Sozi* – ‘соціальний працівник’, перше з яких виникло за допомогою злиття двох основ, а друге – скороченням слова для зручності його використання [12].

За допомогою аналізу молодіжного сленгу можна відтворити внутрішній стан як конкретної особи, так і молоді загалом.

Розглянувши німецький молодіжний сленг, який представлений у новому романі юної письменниці Хелени Хегеманн, ми спробували виділити головні характерні особливості сучасної молоді. Варто зауважити, що лексичні одиниці, які вживають у своєму мовленні герої твору, часто вситупають як невдало інтерпретовані англiцизми та окаянiалiзми з негативним значенням, але це зовсім не свiдчить про низький рiвень розвитку молодого поколiння, а, власне, навпаки.

У романі Х. Хегеманн «Аксолотл Родкілл» німецький молодіжний сленг представлений найновішими лексичними одиницями. Значення більшості з них можна дізнатися за допомогою словників молодіжного сленгу. Наприклад, „geil“, „das Geile“ і „die Geile“ мали різне значення у різні періоди свого вживання. „Die Geile“ належало колись до професійного жаргону мисливців, а ось слово „geil“ вживається тепер не лише підлітками, а навіть дітьми у дитячих садочках і означає воно «супер, круто», хоча ще відносно недавно воно належало до табуованої лексики німецької мови загалом. В наш час ця лексична одиниця і її похідні є досить популярними серед молоді Німеччини, що підтверджує висока частота їх вживання у творі: „Alice hasst sich selbst, aber das ist ja das Geile“ (2, с. 11), „Ich bewältige einen (...) Weg, der als der geilste der Welt gilt“ (2, с. 24), „Geil, keine Schlange, Taxi steht dahinten“ (2, с. 24), „Sie geil sich währenddessen unaufdringlich an ihrer patentierten Fotografinnenexistenz“ (2, с. 32), „(...) außerdem bedeutet das hammergeil TANZEN, die ganze Zeit, egal, wer und wo du bist“ (2, с. 34). Отже, лексема „Geil“ є дуже продуктивною, оскільки вже у наведених кількох прикладах вона утворює і вживається у ролі таких частин мови, як іменник, дієслово, прикметник і прислівник.

Не менш популярною є лексична одиниця „cool“. Вона походить від англійського, де означає «прохолодний». Проте, в молодіжному сленгові „cool“ має два значення: 1. спокійний, холоднокровний, непорушний; 2. винятковий, дуже добрий; тобто відбулося розширення семантичного значення, причому перевага надається саме другому значенню: „Ach so, cool“ (2, с. 21), „Da gab es so eine Gruppe von coolen Jungs“ (2, с. 54), „Sie sind ein echt cooler Lehrer“ (2, с. 104). Досить часто у молодіжному сленгові вживається слово „krass“, яке є запозиченням із латинського «*crassus*», де воно мало значення «товстий, грубий». Молодь вживає його у двох значеннях: 1. дуже добрий, чудовий/-о, бездоганний/-о; 2. стриманий, спокійний, непорушний. У цьому випадку ми бачимо зсув значення, причому слово „krass“ було найбільш поширеним у 90-тих роках і тим самим стало послідовником лексеми „cool“: „Es ist ja so krass grotesk, wie abgrundtief bescheuert ihr seid“ (2, с. 34), „Der Typ hat auch gedacht, ich hätte ihn verarscht, krass, oder?“ (2, с. 91), „(...) krasse Scheiße, alles ist aus dem Ruder gelaufen (...)“ (2, с. 132). Таким лексичним одиницям, як „geil“, „cool“ і „krass“ типовим є вживання з різними підсилювальними префіксами, наприклад „ultra-, mega-, voll-“.

Популярністю серед молоді користується вираз „Bock auf etw. haben“, який означає «мати бажання, хотіти»: „Irgendwann fragt Edmond mich, ob ich Bock auf tierförmige Kekse habe“ (2, с. 68), „Hat irgendjemand Bock auf durchgeknallte quasselnde Lustspielgestalten?“ (2, с. 152). Цей вислів, очевидно, походить від загальнонімецького „einen Bock haben“, що в перекладі має значення «упиратися, вбиратися», тобто протилежне тому, в якому його вживає молодь. Це ще раз дає нам підстави стверджувати, що молодь прагне приховати власні бажання від оточуючих.

Проблеми, що присутні у суспільстві сьогодні, молодь сприймає більш експресивно, що знаходить своє відображення у їхньому мовленні. Це і зумовлює таке яскраве стилістичне забарвлення у їх спілкуванні. При цьому, молодь часто піднімає досить важливі теми, такі як мораль і моральність сучасного людства, значення Бога в житті як окремої людини, так і суспільства загалом, правда і брехня як дві невід’ємні складові життя у сучасному світі тощо. [3]

На жаль, люди старшого віку часто не бачать або ж не хочуть бачити того, що за маскою байдужості та безтурботності, яку досить часто одягає молодь, приховується вразлива душа, котра дуже емоційно сприймає та глибоко переживає всі події, що відбуваються навколо неї. Ця маска є своєрідним криком про допомогу, а не засобом, щоб відштовхнути від себе близьких людей, як це часто здається на перший погляд. [9]

Молодь – це майбутнє кожної країни, а молодіжний сленг – це код до розгадки проблем майбутнього, ключ до серця кожного представника молодого покоління. Саме тому, замість не конструктивної критики даного лінгвістичного явища варто спробувати зрозуміти його й, одночасно, внутрішній світ тих, хто ним користується.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Delius M. Helene Hegemann : Axolotl Roadkill. Mir zerfallen die Worte im Mund wie schlechte Pillen. – Frankfurter Allgemeine FAZ.NET. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.faz.net/s/Rub79A33397BE834406A5D2BFA87FD13913/Doc~E18D3D24CAA994C88A24BD58E0C386A8F~ATpl~Ecommon~Spezial.html>
2. Hegemann H. Axolotl Roadkill : Roman. – 2. Aufl. – Berlin : Ullstein, 2010.
3. Соколовська С. Ф. Німецький молодіжний жаргон: шляхи формування й сучасний статус / С. Ф. Соколовська, М. А. Фахурдінова // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2004. – № 14. – С. 236–239
4. Олейник О. Німецький сленг как неологическое явление / О. Олейник // Вестник ОГУ (Оренбургского государственного университета). – 2005 (приложение). – № 12. – Декабрь.
5. Neue Trends in der Jugendsprache. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mahnert-online.de/Jugendsprache.html>



6. Neuland E. Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur : interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. – Frankfurt am Main : Lang, 2008.
7. Ehmann H. Jugendsprache und Dialekt : Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen. – Opladen : Westdt. Verl., 1992. – 252 S.
8. Erlach D., Schurf B. Sprache im Gebrauch: Vielfalt und Normierung. – Berlin : Cornelsen, 2001.
9. Ermert K. Sprüche – Sprachen – Sprachlosigkeit? : Ursachen und Folgen subkultureller Formen der Kommunikation am Beispiel der Jugendsprache. – Rehburg-Loccum : Ev. Akademie, 1985. – 241 S.
10. Пастух І. Німецький сленг: інтегративні особливості неологізмів сьогодення / Ірина Пастух // Мовознавство. Наукові виклади. – 2010. – № 4.
11. Білас А. А. Український сленг як перекладний відповідник французького аргю // Проблеми семантики слова, речення та тексту : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Київ. нац. лінгв. ун-т; [Відп. ред. Н. М. Корбозерова]. – К. : КНЛУ, 2006. – Вип. 17.
12. Білас А. А. Французький аргю – жаргон – сленг : поняттєво-термінологічні співвідношення // Львівський нац. ун-т імені Івана Франка. Вісник Львів. ун-ту. Серія : Іноземні мови / [гол. ред. Р. С. Помірко]. – Л. : Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2005. – Вип. 12.

**Володимир ЖУК**

### **СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДИОМ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ ТА ІДИОМ-РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Петрінська Т. С.*

Незважаючи на те, що ідіоматичні одиниці широко застосовуються в усному і писемному мовленні сучасної англійської мови (художній літературі, публіцистиці тощо), їхні структурні й семантичні особливості є недостатньо вивченими. Питання ідіоматики переважно досліджуються в рамках фразеології (А.В. Кунін, О.О. Витковська, В.В. Виноградов, А.І. Смірницький, А.Г. Назарян, Н.М. Амосова, В.Л. Архангельський, В.М. Телія, М.М. Шанський, А.І. Альохіна, У. Чейф, Ч. Хоккет, Ф. Вуд, Ф. Фаузхольдер, В. Вайнрайх, В.В. Коллінз та ін.). Однак, структурно-семантичні особливості ідіоматичних словосполучень та ідіоматичних речень у сучасній англійській мові потребують ретельного наукового вивчення, що обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Мета** статті полягає у виявленні структурних особливостей ідіом-словосполучень та ідіом-речень у сучасній англійській мові. Матеріалом цього дослідження є 50 ідіом-словосполучень та 50 ідіом-речень з газетних статей таких англійських газет, як The Times, The Independent, Evening Standard. **Об'єктом** дослідження є ідіоми-словосполучення та ідіоми-речення сучасної англійської мови, а **предмет** складають структурні параметри ідіом-словосполучень та ідіом-речень сучасної англійської мови.

Ідіома – це стійкий неподільний зворот мови, що передає єдине поняття, зміст якого не визначається змістом його складових елементів [3]. Згідно з традиційної точки зору ідіоми-речення характеризуються предикативним зв'язом між словами, а ідіоми-словосполучення групами синтаксично та семантично зв'язаних слів з будь-яким типом зв'язку [2, с.107].

Предикативні структури типу *we love, they live etc* не можуть розглядатися у якості схем речень, оскільки вони позбавлені супraseгментних елементів, які повинні бути наявні у моделі речення. Наведені групи слів є словосполученнями, оскільки виявляють виключно оформлення певних форм та встановлюють тип зв'язку, на якому базується структура [2, с.120].

Розмежування предикативного словосполучення та речення базується на відсутності у предикативного словосполучення супraseгментних ознак характерних для повноцінного речення. Приводом для акцентування на цьому факті нашої уваги є існування ідіом-речень, тобто групи слів, що є синтаксично та семантично зв'язані між собою, мають інтонаційний окрас, фразовий наголос та комунікативну спрямованість. До таких ідіоматичних речень відноситься чимала кількість ідіом англійської мови, що і стало однією з головних причин для більш детального аналізу їхньої граматичної природи. Суперечливим моментом тут є питання розгляду усіх ідіом у контексті словосполучення, чи віднесення ідіом-речень до окремого виду ідіом:

*Better the devil you know than the devil you don't.*

*A bird in the hand is worth two in the bush.*

*Come into my parlour, said the spider to the fly.*

Суперечністю цього питання є можливість чи неможливість виділення одного словосполучення з наведених ідіом-речень (наприклад: *the devil you know*) та його окремих аналіз без втрати повної ідіоматичної семантики виразу. Для окреслення цієї проблеми та повноцінного висновку проведено диференційований індивідуальний аналіз словосполучення в ідіомах-реченнях, метою якого є з'ясування потенційної можливості функціонування словосполучення, як частини ідіоми-речення окремо (без необхідного оточення). Такий аналіз буде вирішальним фактором у питанні необхідності введення ідіоми-речення, як терміна для синтаксичного підвиду ідіоми.

Нашу увагу привернув глибокий аналіз визначення статусу предикативних груп, представлений англістами Івановою І.П., Бурлаковою В.В. та Почепцовим Г.Г. [2, с.114], які у своїй роботі викреслили найоптимальніший тип класифікування, запропонований Л. Сьльмслевим, та аргументували свій вибір. Згідно із зазначеною теорією, відношення між двома елементами можуть бути трьох типів:

- 1) обидва елемента відносно незалежні одне від одного (потенційна координація);
- 2) перший елемент залежить від другого, а другий незалежить від першого (субординація, або підрядність);



3) перший елемент залежить від другого, другий, у свою чергу, залежить від першого, що можна вважати предикативністю у словосполученні.

Для третього типу зв'язку Л. Сльмслев ввів термін „взаємозалежність" ("interdependence"). Оскільки всі три виділені типи відносин визначають статус елементів по відношенню один до одного, цей ряд відносин можна назвати „статусним" рядом синтаксичних відношень.

Можливість прослідкувати взаємозалежність елементів в ідіомах зпредикативними зв'язками є очевидною:

1. *Better the devil you know, than the devil you don't* [6, с.38].
2. *The ivy can grow no higher than its host* [6, с.38].
3. *A drowning man will clutch at a straw* [6, с.48].
4. *The tree is known by its fruit* [6, с.48].
5. *Let the grass grow under your feet* [6, с.49].
6. *Love me, love my dog* [6, с.53].

Проте, для більш глибокого аналізу на поверхню виходять суттєві відмінності між простими предикативними синтаксичними групами та ідіоматичними. Базовими поняттями для аналізу є існуюче у мові поняття референтності та класифікація Л.Блумфілда.

Згідно з теорією Блумфілда [1], словосполучення будь-якої мови розпадаються на дві основні груп:

- 1) ендоцентричні
- 2) екзоцентричні.

Блумфілд відносить до ендоцентричних всі ті словосполучення, в яких один та будь-який складник може функціонувати у більшій структурі так саме, як і ціла група. Наприклад, *fluffy cate* ендоцентричне словосполучення, оскільки складник *cat* може замінити все словосполучення *Fluffy cat drank the milk – Cat drank the milk*.

Екзоцентричні структури, за Блумфілдом, характеризуються тим, що жоден із складників не може замінити цілу групу в своїй структурі: *cat drank*.

Для прикладу ми оберемо третій приклад з вищенаведених, оскільки вміщує найбільшу кількість синтаксично та лексично пов'язаних структур. Притримуючись теорії предикативних словосполучення [2, с.120], ми виділяємо три словосполучення у даному реченні:

- *A drowning man*
- *man will clutch*
- *clutch at a straw*

Для виявлення відносин між структурою з предикативними відносинами, що є предметом уваги у згаданому випадку ми будемо послідовно виключати та, при необхідності замінити один з компонентів сполучення.

*A drowning (cat/woman/etc) will clutch at a straw* – на нашу думку жоден з наведених замісників слову *man* не можуть відобразити закладеного у це слово значення, хоча і є іменниками, що означають живих істот. Слово *man* має широку семантику та може, в даному випадку, варіювати між значеннями чоловік та людина, що набагато розширює сферу застосування ідіоми стосовно живих істот.

*A drowning man will (grasp) a straw* – заміна другого компоненту не відобразилась на змісті ідіоматичного значення змінюю у одному з відтінків (“хапатися” та “чіплятися”), при повному відкиданні даного елемента структура не порушується та зберігає як граматичний, так і лексичний зміст.

Отже, за умов базування нашого аналізу на класифікації Л.Блумфілда, ми можемо віднести структуру *man will clutch* до екзоцентричних, що є природним згідно з даною теорією. Проте, структури з атрибутивним та об'єктивним відносинами, згідно з цією ж теорією, мають відноситися до ендоцентричних, що є абсолютним протилежним у нашому випадку:

*A man will clutch at a straw* – змінений варіант означає дію, що, або відбудеться у майбутньому, або виражає стовідсоткову впевненість у тому, що людина зробить.

*A drowning man will clutch at a reed* – зміна засобу врятування на більш міцний призводить до більшого наближення ситуації до реальної та позбавляє ідіоматичної образності.

Завдяки гнучкості та метафоричності англійської мови, такі явища, як метонімічність (сприйняття частини за ціле) та референтність (заміна певних складників) роблять можливим зміну структури навіть такого явища, як ідіоми. Отже, при певній трансформації ми все ще можемо говорити про залишки семантичного значення.

*You're like a drowning man* – можлива інтерпретація даного варіанту (*you behave/look like a drowning man who clutches at a straw – a person in despair*) дає можливість говорити про збереження ідіоматичного значення при збереженні тільки одного компоненту.

*Clutch at a straw* – зміна способу дії у реченні та використання все ж не позбавили частини сполучення ідіоматичного змісту (*quickly clutch at any possible opportunity to save the situation, your state is close to the drowning man's condition*).

*My drowning child you're clutching at a straw* – заміна підмета у даному випадку не призводить до втрати ідіоматичного значення, а лише робить його більш близьким до певної конкретної ситуації, що цілком відповідає можливій ситуаційності живання ідіоми.

Індивідуальний аналіз наведених конструкцій з ідіоми підкреслює факт, що мова – це динамічна субстанція, для якої є властивим гармонійне сприйняття та асимілювання майже будь-яких змін. Проте, на нашу думку, одним з незмінних факторів у наведених прикладах (особливо з предикативним





словосполучення) є необхідність вживання конструкцій у реченні (тобто, синтаксична та семантична оформленої групи слів, що мають фразовий наголос, інтонаційне оформлення та комунікативну спрямованість) для можливості виокремлення певного лексичного значення, яке було б властиве саме первинній ідіомі. Наявність всіх ознак речення, заміна тільки одного з компонентів та фіксованість інших необхідних словосполучень певної ідіоми є невід'ємними факторами, при яких ми можемо говорити про збереження ідіоматичного значення у конкретному реченні.

Зважаючи на вагомості розбіжності у функціонуванні словосполучень та речень у мові, їхню відмінну граматичну сутність та лексичне навантаження, що вони несуть у процесі комунікації, ми прийшли до висновку, що розмежування ідіом-словосполучень та ідіом-речень у даній статті є необхідним. При сприйнятті цих двох видів ідіом, як одного граматичного явища (словосполучення, наприклад) виникає проблема структурного аналізу речення, в яке, як правило, входить більш ніж одне словосполучення. Відповідно, розмежування та сепаративний аналіз кожного словосполучення є більш ніж природним. Проте, ідіоматичність змісту даного речення втрачається, оскільки саме сполучення певних компонентів у певному порядку розкривають те конотативне поняття, що не є очевидним при сприйманні та аналізі окремих компонентів речення.

Отже, у зв'язку з розбіжностями у характеристиках ідіом, що є близькими до простих словосполучень та ідіом з усіма сегментними та супрасегментними характеристиками речення, доречним є використання термінів, що, на нашу думку, відображають їхню сутність та відповідають граматичним властивостям: ідіоми-словосполучення та ідіоми-речення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блумфілд Л. Язык. - М.: Прогресс, 1968. - 209 с.
2. Иванова И.П., Булакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1981. - 280 с.
3. Ідіома / [електронний ресурс] // Режим доступу :<https://uk.wikipedia.org/wiki/ідіома>.
4. Кунин А.В. Английская фразеология. - М.: Высшая школа, 1970. - 335с.
5. Galperin I. R. Stylistics- M.: Higher School Publishing House, 1971- 343 p.
6. Longman Dictionary of American Idioms. - L.: Longman, 2002. - 402 p.
7. Morokhovskaya E.I. Fundamentals of theoretical English Grammar. - К.: Вища школа, 1984. - 285 с.
8. The Penguin Dictionary of English Idioms. - L.: Clays Ltd, St Ives pic, 2001. - 263 p.

Олена ЖУК

### СТРУКТУРНІ Й СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ СФЕРИ ІТ ТЕХНОЛОГІЙ, УТВОРЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ СЛОВОСКЛАДАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Петрінська Т.С.

Сучасний словниковий склад англійської мови характеризується потужним входженням неологізмів (слів або словосполучень, які позначають нове поняття/концепт), що пов'язано з неперервним розвитком ІТ технологій, та стали використовуватись не лише професійними користувачами ІТ технологій, а й пересічними громадянами в повсякденному спілкуванні.

Інтерес до вивчення нових слів та їх утворення не слабшає протягом багатьох десятиліть. З розвитком Інтернету та ІТ технологій з'являється безліч нових слів, які викликають дослідницьку увагу мовознавців. Різні проблеми словникового складу англійської мови вже ставали предметом дослідження ряду таких вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, як В.Г. Гак, М.О. Шугова, О.Д. Мешков, В.І. Заботкіна, Ю.А. Зацний, Р.А. Будагов, Є.Р. Розен, Г.Н. Алієва, Т.В. Максимова, Ю.А. Мурадян, Л. Гільбер, Д. Крістал, С.Л. Катлер та ін. Однак, вивчення неологізмів, що формалізують реалії ІТ простору, досі є **актуальним**, оскільки у досліджуваній період ця сфера зазнала ряд змін, збагатилася новими явищами, а структурні та семантичні особливості нової лексики потребують подальшого вивчення.

**Мета** статті полягає у виявленні та описі структурних й семантичних особливостей англійських неологізмів сфери ІТ технологій, утворених за допомогою словоскладання. **Об'єктом** дослідження є англійські неологізми сфери ІТ технологій, а **предметом** – структурні й семантичні особливості англійських неологізмів сфери ІТ технологій, утворених за допомогою словоскладання.

Серед найбільш популярних образних характеристик сучасного етапу науково-технічного прогресу можна назвати такі, як «ера Інтернету» (*InternetEra*), «вік Інтернету» (*Net Age*). Вплив Інтернету на словниковий склад англійської мови проявляється не тільки в його поповненні значною кількістю інновацій, але й у певних змінах у способах та засобах збагачення, у виникненні нових словотворчих елементах та моделей, у формуванні нових напрямків семантичного розвитку лексики, тобто цей вплив охоплює, фактично, всю лексико-семантичну систему англійської мови.

«Інтернетизація» супроводжується справжнім вибухом новоутворень, пов'язаних з інформаційною технікою. Більшість таких новоутворень закріплено одночасно за декількома сферами матеріального і духовного життя. Аналіз «інфонеологізмів» дає, насамперед, можливість усвідомити деякі тенденції розвитку словотворчої і лексико-семантичної системи мови.

**Матеріалом** для дослідження послуговували 600 лексичних одиниць на позначення новоутвореної лексики у сфері ІТ технологій, відібраних методом суцільної вибірки із онлайн словників [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Аналіз корпусної лексики (600 одиниць) показав, що словоскладання як процес утворення лексики сфери ІТ технологій займає 40% всієї новоутвореної лексики. Це свідчить про те, що словоскладання є одним з



основних способів творення поряд з афіксацією (35%), словосполученням (10%) та скороченням (15%). Детальне вивчення лексики, утвореної словоскладанням, дало можливість виокремити найтипівші структурні формули, що утворюють ІТ неологізми. Зокрема, це прикметник+іменник, іменник+прикметник, іменник+іменник та прикметник+прикметник. Слід підкреслити, що обидва компоненти і структурно, і семантично до певної міри незалежні. ІТ неологізмам, що утворюються шляхом словоскладання властива проста морфологічна форма, семантична влучність і широке емоційне забарвлення. У корпусі вибірок переважають складні іменники (45%) та прикметники (30%), складні дієслова є наслідком деривації, що утворились від іменників і охоплюють 10% від загальної кількості словоскладеної лексики та інші (10%).

Розглянемо кожен випадок словоскладання окремо. Спочатку розглянемо іменник, для якого найхарактернішими моделями творення виявлено структури прикметник+іменник та іменник+іменник.

*А) структурно-семантична формула прикметник + іменник:*

Детальний аналіз новоутвореної лексики показав, що значення більшості слів переосмислене. Такі слова належать до загальноживаної аногомовної лексики, але під впливом ІТ технологій, вони отримують додаткове значення та слугують яскравим засобом вираження та передачі семантики ІТ лексики (напр.: *blackberry*, *hotdog*). Для досліджуваної лексики властива також багатозначність, тому лише в ІТ сфері дану лексику можна розглядати як нову. Наведемо приклади:

- *Backdoor* – *a secret way to access an application* (секретний спосіб доступу до програми);
- *Blackberry* – *an integrated package that includes software, air time + a choice of wireless handheld devices* (інтегрований пакет, що включає програмне забезпечення, ефірний час + вибір бездротових портативних пристроїв);
- *Drunkmouse* – *when the pointer moves around wildly or irregularly* (коли стрілка рухається навколо хаотично або неправильно);
- *Hardware* – *the electronic components, boards, peripherals + computer equipment that make up a computer system* (електронні компоненти, плати, периферійні пристрої та комп'ютерне обладнання, що складають комп'ютерну систему);
- *Greenwash* – *to make people believe that your company is doing more to protect the environment than it really is* (переконувати людей, що ваша компанія робить більше для захисту навколишнього середовища, ніж це насправді);
- *Hot Dog* – *a tremendously power + feature-rich program* (це надзвичайно сильна + багатофункціональна програма).

Слово *electronic* також переосмислено, і тепер, на відміну від давнішого значення «електронний», «ІТ», воно вживається на позначення того, що здійснюється через комп'ютерну мережу Інтернет та функціонує в абривіатурній формі (Е).

Широко вживаються такі слова, як *e-banking*, *e-service*, *e-cash*, *e-democracy*, *e-life*, *e-mag*, *e-pall*, *e-publishing*, *e-shopping*, *e-speak*, *e-tax*, *e-text*, *e-trading*. У Великобританії введена офіційна посада чиновника, відповідального за розвиток електронної торгівлі через Інтернет (*e-envoy*), цей чиновник працює під керівництвом «електронного міністра» (*e-minister*). У Словенії створено «електронний кабінет міністрів» (*e-cabinet*), який проводить свої засідання «на відстані», за допомогою комп'ютера та електронної пошти. У зв'язку з «електронною торгівлею» виникли не тільки такі слова, як *e-retail*, *e-retailer*, *e-retailing* для позначення роздрібною торгівлі, здійснюваної через Інтернет, але і їх більш скорочені варіанти – *e-tail*, *e-tailing*, *e-tailer* (процес словотворення відбувався наступними етапами: уточнення семантики слова *electronic* – абривіація + усічена форма другої частини слова).

*Б) структурна формула іменник + іменник;*

Вивчення особливостей англійських новотворів показало, що серед них переважають слова для позначення користувачів Інтернету (напр.: *penguinhead*, *cancelmoose*) та ставлення користувачів до можливостей, запропонованими сучасними технологіями (напр.: *beehive*, *bells&whistles*). Значна кількість слів підкреслює непередбачуваність та небезпечність, що вміщує комп'ютерна передача інформації (напр.: *easter egg*, *Chernobyl packet*). Крім того, для цієї лексики характерним є використання зоонімічного метафоричного перенесення (напр.: *snailmail*, *beehive*). Для кращого розуміння згаданого вище, пропонуємо розглянути наведені приклади:

- *Beehive* – *a state of temporary paralysis caused by the aimless swarming of critical business elements* (стан тимчасового паралічу, викликаний безцільним розривом найважливіших бізнес-елементів);
- *Bells-and-whistles* – *the advanced features on a computer system or software program* (розширені функції на комп'ютері або програмного забезпечення);
- *Cancelmoose* – *an individual who wages a war against spamming* (людина, яка веде війну проти спаму);
- *Chernobyl packet* – *the name for a network packet that includes a broadcast storm or a network meltdown. Named in memory of the April 1986 nuclear accident at Chernobyl, in Ukraine* (назва мережевого пакету, який включає ширококомовну грозу (великий об'єм трафіку) або мережеву розбивку. Названий в пам'ять про ядерну аварію у квітні 1986 року в Чорнобилі, в Україні);
- *Easter egg* – *a hidden element written into a program or placed on a Web site* (прихований елемент, написаний у програмі або розміщений на веб-сайті);
- *Penguinhead* – *a nickname for open source geeks, who use Linux* (псевдонім для відкритих кодів, які використовують Linux);



Далі зупинимося на прикметниках, які не є такими чисельними як іменники. Домінуючими структурами частин мови в складних прикметниках англійської мови виявлено іменник+прикметник та прикметник+прикметник. Розглянемо ці групи детальніше.

А) *структурна формула іменник + прикметник*;

Вивчення цієї структурної формули показало, що лексика здебільшого утворюється для позначення особливостей комп'ютерного програмування та передачі інформаційних технологій. Лексика, утворена за даною формулою, характеризується великою кількістю професіоналізмів та технічних термінів. Наприклад:

- *Internetworking – a program that uses the Net to transfer data processing devices*(програма, яка використовує мережу для передачі обробки даних пристроїв);

- *Netcentac – a company that uses Internet technology in order to further its business initiatives*(компанія, яка використовує Інтернет-технології для подальшого розвитку своїх бізнес-ініціатив);

- *User-friendly – easy to use or learn*(простий у використанні чи навчанні);

- *Vapourware – software that never makes it off the drawing board, + isn't available*(програмне забезпечення, яке ніколи не вимикає креслярська дошка, + не доступний);

- *Feature-rich – a program that has many important parts or aspects*(це програма, яка має багато важливих частин чи аспектів).

Б) *структурна формула прикметник + прикметник*;

Внаслідок аналізу лексики згаданої групи було виявлено, що складні прикметники, де обидві частини слова є прикметниками, зустрічаються в ІТ лексичі досить рідко і складають 5% від загальної кількості корпусної лексики. Ця лексика в основному характеризує особливості роботи всесвітньої мережі Інтернет та її вплив на професійну діяльність людини. Наведемо декілька прикладів:

- *Jerry-rig – something created in an unconventional way, just so it works for the time being*(щось створене нетрадиційним способом, щоб працювало на даний момент);

- *Low-tech – business that are not reliant on computer technology*(бізнес, який не залежить від комп'ютерної техніки);

- *Metamediary – a company that acts as the single point of contact between online customers + suppliers*(компанія, яка виступає як єдиний контактний пункт між онлайн-клієнтами + постачальниками);

- *Quick-and-dirty – a fix designed to be discarded later for a more permanent solution* (виправлення призначене для викидання пізніше і заміни на більш постійне рішення).

Далі, шляхом детального вивчення було виявлено, що у корпусі вибірок 10% від загальної кількості сучасних англомовних новотворів у сфері ІТ технологій займають дієслова. Слід підкреслити, що ці дієслова утворені здебільшого від дієслів з постпозитивами(прийменниками) або прислівниками. Наприклад: *dialup, drilldown, logoff, download, upload* та інші. Доскладних слів слід віднести також фрази які набули статусу композитів завдяки широкому вжитку, що спонукало до їхнього орфографічного оформлення як окремих лексичних одиниць. Наприклад:

- *Out-of-pocket – unavailable*(недоступний) (*"I've got two meetings with him tomorrow afternoon, so I'll be out-of-pocket until Wed - "Я двічі зустрічаюсь з ним завтра вдень, тому я буду недоступний до середи*);

- *Plug-and-pray – refers to the notion that Macs are generally easy to set up where as PCs tend to be a bit more technical*(відноситься до поняття, що Mac, як правило, легко налаштувати, у той час як ПК, як правило, трохи більше технічних налаштувань);

- *Plug-and-play – a standard hardware that requires it to identify itself*(стандартне устаткування, яке вимагає його ідентифікації);

- *Rant-and-rave – to speak on and on about something you full passionate for*(постійно говорити про те, до чого ви дуже пристрасні).

Отже, в усіх словоскладених словах один із структурних компонентів не має переваги над другим. Обидва компоненти і структурно, і семантично до якоїсь міри незалежні. Переважна більшість складних слів – це надбаня розмовного шару лексики. Їм властива проста морфологічна форма, семантична влучність і широке емоційне забарвлення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Knowles E., Elliot J. Preface // The Oxford Dictionary of New Words, ed. By E. Knowles. – Oxford. – New York: Oxford University.
2. McFedries P. Archives [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.logophilia.com/WordSpy>. 2000. – Febr. 2.33
3. McFedries P. Archives [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.logophilia.com/WordSpy>. – 2001. – Febr. 1
4. Quinion M. Cyberplague [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.worldwidewords.org/Quinion M. Cyberplague>, 2001a. – Jan. 31
5. Quinion M. In Brief [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://worldwidewords.org/Quinion M. In Brief>, 2000. – Nov
6. Quinion M. Turns of Phrase [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://otherreferats.allbest.ru/Quinion M. Turns of Phrase> 2000. – Dec 28
7. Quinion M. Cyberplague [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://otherreferats.allbest.ru/Quinion M. Cyberplague>, 2001. – Jan. 31

**Альона ЗАМКОВА**

#### **ЛЕКСИКО СЕМАНТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТОК-ШОУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

Значне місце у світі посідає телебачення, а зокрема перегляд ток-шоу перетворився на головну діяльність у вільний час для більшості людей англомовних країн. Кожен британець проводить час перед



переглядом телебачення у середньому три години вдень, а в Сполучених Штатах Америки телебачення можуть переглядати протягом семи годин. Учені довели, що телебачення допомагає людям усвідомити свою гендерну та національну належність і значно впливає на соціальне життя. Будь-яка діяльність, і в першу чергу, трудова, не буде здійснюватися успішно, якщо між тими, хто її виконує, не будуть налагоджені відповідні контакти та взаєморозуміння.

Лінгвістичні дослідження останніх років характеризуються зростанням інтересу дослідників до розгляду телевізійного дискурсу, який ґрунтується на безпосередній взаємодії його учасників (*face-to-face discourse type*), що зумовлює актуальність розгляду ток-шоу в пресі. Інтерес до вивчення певного типу тексту зумовлює необхідність виявити й описати проблеми мовленнєвої взаємодії комунікантів, їх мовленнєві стратегії.

Як свідчать останні джерела і публікації, аналіз комунікативних стратегій і тактик поведінки знайшов своє місце у працях лінгвістів О.С. Іссерс, І.І. Гулакової, А.В. Корольової, Clayman S, Ilie C, Greatbatch, Gruber H, Rapley M та психологів М.А. Джерелієвської, Є.Л. Доценко, Н.В. Грішиної, М.С. Міріманової.

**Актуальність** теми визначається спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення телевізійного дискурсу в комунікативно-прагматичному аспекті. Аналіз ток-шоу у прагматичному аспекті уможливує розкриття специфіки цього типу телевізійного дискурсу. В рамках теорії комунікації важливим є уточнення типології стратегій і тактик комунікантів.

**Предметом** дослідження є лексикосемантичні та прагматичні особливості, що визначають ток-шоу як жанр телевізійного дискурсу, реалізованого у кризовій ситуації міжособистісного спілкування, ускладненого умовами масової комунікації і телеведучим.

**Метою** дослідження є аналіз лексикосемантичних та прагматичних особливостей ток-шоу як жанру телевізійного дискурсу.

**Об'єктом** лінгвістичного дослідження є дискурс американського телевізійного ток-шоу.

**Матеріалом** дослідження слугували випуски телевізійного ток-шоу («The Oprah Winfrey Show»), Джеймса Ліптона з Джеймі Фоксом ("Inside the Actors' Studio"); Ларі Кінга с Керті Еллі ("Larry King Live"); ток-шоу Криса Мег'юза с Арнольдом Шварценеггером ("Hardball"). Вибір на дослідження зазначеної програми зумовлено тим, що ці передачі є одними з високорейтингових ток-шоу на телебаченні.

У ток-шоу учасники комунікації переслідують свої явні (вербальні) і приховані комунікативні цілі, застосовуючи певні види комунікативних тактик, які є складовою частиною комунікативної стратегії мовця. Стратегія включає в себе планування побудови процесу мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію плану, тобто ліній бесіди.

Тактика мовленнєвого спілкування описує конкретні мовленнєві дії, що мають на меті досягнення впливу на іншого комуніканта на деякому етапі комунікації. Спрямованість різноманітних тактичних прийомів на досягнення певної комунікативної мети вибудовується у певну стратегію [2].

В ток-шоу учасники використовують конфліктні і неконфліктні стратегії для отримання інформації від респондента.

**Неконфліктна стратегія інформування** пов'язана з бажанням учасника телешоу надати інформацію або повідомити про свої погляди з проблеми, що цікавить ведучого. Для реалізації цієї стратегії ведучий обирає такі тактики:

**Тактика самовираження:**

**J. F.:** *Jamie Foxx is like a superman.*

**K. A.:** *I was cute, do you know? And funny.*

На прикладі цього мовленнєвий хід ведучого містить порівняльну характеристику особистості співрозмовника, з якою він може погодитися або повідомити іншу інформацію, що дає змогу йому перенести відповідальність за інформацію, щоб зберегти позитивну самопрезентацію в очах телеглядачів.

– використання елементарних сигналів підтримки розмови: **yes, yeah, aha, uhu:**

**L.K.:** *You were a sex symbol to America.*

**K. A.:** *Yeah.*

**J. L.:** *You described your life as a lot of church.*

**J. F.:** *Yeah. Yeah. Yeah. Yeah. You can't get out of a church when you're in the South...you know... that's the thing.*

В даному прикладі використання сигналів підтримки розмови дозволяє респондентові уникнути запитання інтерв'юера. Причина того, що респондент надає перевагу мовчанню та не бажає надавати додаткову інформацію.

- повтор реплік ведучого або частини:

**L. K.:** *Do you have a goal of getting back to where you were?*

**K. A.:** *I have a goal... I want to lose about sixty pounds, maybe seventy.*

**J. L.:** *Because both of you were adopted.*

**J. F.:** *Both of us.*

- розвиток реплік респондента:

**D. B.:** *I feel that I know more...about your soul more because...*

**K. C.:** *...more understandable of that more.*

Наведемо інший приклад:

**J. L.:** *...and family*

**J. F.:** *Oh family. A lot of family. Big Thanksgivings, big Christmases, you know.*





Іноді ведучий допомагає співрозмовнику розвинути власні думки з метою надання додаткової інформації. Респондент в свою чергу може частково підтвердити думку ведучого. Наведемо приклад:

- часткове підтвердження думки ведучого:

**J. L.:** *Was there music in your home?*

**J. F.:** *Yeah, but not music outside the church music.*

**Тактика пояснення відповіді співрозмовника**, наприклад:

**Michelle Obama:** *Well, I had some time to think about it, because we ran for so long...*

На прикладі цього мінімального діалогу, ми бачимо що респондент не ухиляється від прямої відповіді.

В умовах комунікативного співробітництва респондент іноді надає інтерв'юєрові інформацію випереджаючого характеру: застосовує **тактику випереджувальної відповіді**. Випереджаючий характер відповіді зумовлюється явищем "інформаційного перестрибування", яке пов'язане з відсутністю питального речення та полягає у видачі "відповіді, що випереджує запитання"[1].

Розглянемо приклад:

**L. K.:** *What is fat sex?*

**K. A.:** *Fat sex is when...*

**L. K.:** *You mean, you 're fat and you 're in bed and you don't want to show it to a man.*

**K. A.:** *Yes.*

**Конфліктна стратегія інформування** респондента пов'язана з небажанням мовця надати інформацію або повідомити свої думки з питання, що цікавить ведучого шоу. Якщо респондент не бажає надати інформацію або обговорювати певну проблему, то він застосовує **конфліктну стратегію інформування**. У ток-шоу така стратегія представлена тактиками вказівки на недоречність запитання, наполягання на відповіді, тактика пояснення незгоди, категорична незгода, відмова від відповіді [4]:

У нижче наведеному прикладі реакція респондента на пряме запитання конфліктна. Ухиляючись від прямої відповіді на про провокаційне запитання, респондент вказує на **недоречність запитання**. Про це свідчить замовчування респондента [5]:

**G. N.:** *Would you be a bad member of extras?*

**T. C.:** *Ask Emily Blunt. You all go wrong.*

Наведемо приклад тактики **наполягання на відповідь**:

**Oprah:** *And how is your mother doing? We had a conversation right before you moved, and she said she was going to make sure you all had your dinners as a family—but that she would not be at the table.*

**Michelle Obama:** *I know... (silence)*

**Oprah:** *When I asked her why, she said, "Because that's Michelle's family."*

**Тактика пояснення незгоди** респондента передбачає тлумачення його репліки як причина незгоди з інтерв'юєром, негативного ставлення до змісту репліки співрозмовника:

**Розглянемо тактику категоричної незгоди:**

**Ch. M.:** *Would you move to try to change the constitution?*

**A. Sch.:** *No, absolutely not. I will stay with that.*

В цьому прикладі респондент не бажає надати детальну інформацію інтерв'юєру і повністю не погоджується зі співрозмовником.

Також іноді інтерв'юєр використовує **тактику виправлення**. Комунікативне завдання якої полягає в уточненні респондентом певних фактів.

конфліктний хід «виправлення»:

**A. Sch.:** *There's one thing I don't like to do - this is to correct you. You 're very smart and it is terrific what you are doing. It is a big misconsergence to say that...*

**Тактика відмова від відповіді** представлена в мові респондентів наступними комунікативним ходом, як відмова від вираження особистої інформації:

**D. R.:** *And what did she say?*

**Mr. Welch:** *Can we shut it down now? – з натяком на те, що респонденту важко відповісти на запитання:*

**L.M. P.:** *It's hard for me to answer that question. I don't know...ahmm...the answer.*

Наведемо ще один приклад:

**L. K.:** *Why did you go off?*

**K. A.:** *Ask Ted.*

**L. K.:** *You were at the top, right?*

**K. A.:** *No, you have to ask Ted. We were in the top. You have to ask Ted that question. – ігнорування запитання інтерв'юєра (постановка зустрічного запитання):*

**Ch. M.:** *... Are they special interests? What do they get out of it?*

**A. Sch.:** *Let me ask you a simple question.*

**Ch. M.:** *Well, why aren't they special interests?*

**Sch.:** *No, no, but let me just ask you a simple question. ... Why do we have to be insisting on public employees?*

Таким чином, респондент іноді ухиляється від вираження особистої інформації та ігнорує запитання інтерв'юєра шляхом постановки зустрічного запитання. Випереджаючий характер запитання зумовлюється явищем "інформаційного перестрибування" на іншого суб'єкта, яке пов'язане з опущенням питального речення та полягає у видачі "відповіді", що випереджує запитання. Така тактика демонструє небажання респондента підтримувати розмову на запропоновану тему [4]. Про це свідчать мовленнєві ходи



респондента. Про те, що інтерв'юер залишився незадоволеним інформацією, яку повідомив респондент, свідчить запитання «*Well, why aren't they special interests?*», якого респондент уникає.

Іноді респондент на питання інтерв'юера може дати відповідь *Tak* або *Hi*. Уникаючи прямої відповіді, респондент дає коротку відповідь.

Таким чином, для отримання інформації від респондента ведучий шоу застосовує конфліктні і неконфліктні стратегії. Для реалізації цих стратегій інтерв'юер обирає відповідні тактики. Саме вдало обрані тактики забезпечують досягнення комунікативної мети і надають змогу передбачити налаштованість співрозмовника до діалогу та досягнення бажаної мети.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апалат Г.П. Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англійської преси): Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. – К., 2003.
2. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики / А. Д. Белова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – С. 11-16.
3. Зірка В. В. Мовна парадигма маніпулятивної гри в рекламі : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02 / В. В. Зірка. – НАН України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К., 2005. – 32 с.
4. Фадеева Е.В. Стратегии и тактики конфликтного дискурса: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 2000. – 194 с.
5. Яцюк Г. В. Особливості комунікативної ситуації у телевізійному жанрі ток-шоу (на матеріалі сучасної англійської мови) / Г. В. Яцюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2007. – С. 30-31.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. James Lipton's Interview with Jamie Foxx. "Inside the Actor's Studio." (March, 13 2005).
2. Larry King's Interview with Kirstie Alley. "Larry King Show." (March 7, 2005).
3. Chris Matthews's Interview with Arnold Schwarzenegger. "Hardball." (March, 15 2005).
4. Oprah Winfrey's Interview with Lisa Marie Presley. Oprah Winfrey Show. (March, 28 2005).
5. Donny Deutsch's interview with two employees of Donald Trump. "The Big Idea with Donny Deutsch".
6. Dan Rather's interview with Mr. & Mrs. Jack Welch. "Sixty Minutes." (March 30 2005).
7. The Graham Norton Show with Tom Cruise and Emily Blunt. ( April 2016).

**Марина ІВАНОВА**

### РОЗВИТОК ДУБЛЮВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ПРОДУКЦІЇ ТА ТРУДНОЩІ КІНОПЕРЕКЛАДУ НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.*

Останнім часом увага науковців зосередилася на дослідженні аудіовізуального перекладу. Зокрема значна частина досліджень присвячується кіноперекладу. Цей аспект став предметом вивчення таких вчених як А. Галас [1], Н. Шубенко [4], М. Danan, J. Dries [6; 7], Н. Gottlieb [8].

Аудіовізуальний переклад є відносно молодою сферою наукових досліджень порівняно з літературним або технічним перекладом. Вивчення та теоретичне обґрунтування проблеми аудіовізуального перекладу стає дедалі важливішим питанням сьогодення і це зумовлено такими характеристиками сучасного суспільства як світова глобалізація та розширення міжкультурного спілкування, з одного боку, та розвиток інформаційних технологій, телебачення й антимилицтва, – з іншого [12]. Наразі кіноіндустрія переживає період свого розквіту, а кінопереклад – це один із найпопулярніших видів перекладу. В Україні з'являються студії дубляжу та кількість вдалих кіноперекладів з кожним роком зростає, але системного і комплексного дослідження процесів, які проходить кінопродукт перед показами на екранах, немає.

Актуальність дослідження полягає у відсутності теоретичного підґрунтя аудіовізуального перекладу в Україні. Дослідження процесів і етапів створення кінопродукту, аналіз основних труднощів аудіовізуального перекладу, їх класифікація та пошук можливих практичних рішень значно вплине на якість та подальший розвиток української кіноіндустрії.

Об'єктом даного дослідження є дубльовані кінофільми українськими студіями за останні десять років. Предметом є організація процесу кіноперекладу, етапи та стадії створення дубльованого кінопродукту.

Мета нашої розвідки полягає у визначенні труднощів кіноперекладу на кожному з етапів дублювання та пошуку способів їх практичного вирішення. Досягнення мети передбачає послідовне виконання наступних завдань:

- простеження історичних етапів розвитку кіноперекладу на території сучасної України;
- порівняння дубльованих кінофільмів українською мовою з їх субтитрованими варіантами;
- виділення та аналіз основних етапів дублювання та класифікація труднощів перекладу на кожному з них.

Кінематограф бере активну участь у процесі масової комунікації, відтак підвищується потенціал його соціального впливу [12]. Переклад кінопродукції, зокрема переклад фільмів та серіалів, вважається для будь-якої країни буденним явищем перекладу художніх творів державною мовою. Оскільки Україна здобула державний статус лише 27 років тому, явище кіноперекладу українською мовою знаходиться у стадії свого розквіту. Обов'язковий дубляж фільмів українською мовою для прокату в кінотеатрах було введено 2006 року Віктором Ющенко – президентом України 2005-2010 рр. До 2006 року фільми та серіали в Україні трансливалися переважно російською мовою. Купувати вже готовий кінопродукт було фінансово вигідно через високі ціна на дубляж іноземного фільму. Часто на дубльований російською мовою серіал чи фільм накладалися додатково українські субтитри і в такому вигляді йшли в прокат.

З 2012 року відповідно до статті 14 Закону України «Про кінематографію», іноземні фільми, що поширюються в Україні, в обов'язковому порядку повинні бути дубльовані, озвучені або субтитровані



українською мовою. В іншому разі Держкіно може відмовити у видачі прокатного свідоцтва. Ця вимога закріплена в Положенні про державне свідоцтво на право розповсюдження і демонстрування фільмів (№ 1315, пункт 6 підпункт г) [2].

Станом на 2012 рік 232 фільми отримали прокатні свідоцтва. З них 89 картин дубльовані українською мовою, 65 картин озвучені українською та 78 фільмів супроводжуються українськими субтитрами. Сьогодні, фільми та серіали дубльовані українською мовою набувають все більшої популярності. Про це свідчить ріст фінансового показника зборів у кінотеатрах.

До української школи кіноперекладу входять такі студії звукозапису: AdiozProduction Studio (існувала до 2010 року), LeDoyen, Postmodern, Tretyakoff Production, UkrDub, Невафільм Studios Україна, Омікрон, Румбамбар, Пілот, Так Треба Продакшн (виникла зі студії «Синхрон» при «Хлопавці»), ТВ+, ТО «Цікава Ідея».

Кінопереклад вважається досить складним видом перекладу, оскільки переносить фільм в інше культурно-історичне середовище. Однією з актуальних проблем теорії та практики перекладу вважається проблема відтворення кінотекстів для аудиторії з іншої культури. Саме тому виникають питання стосовно поєднання адекватної відтвореної, зрозумілої для іншомовного глядача інформації зі збереженням режисерського бачення світу [8].

Існує два основні типи перекладу фільмів: дублювання та субтитрування. Кожен з цих типів аудіовізуального перекладу в тій чи тій мірі стосуються оригінального тексту [6].

З одного боку, дублювання знайомить цільову аудиторію з текстом оригіналу через одомашнення. Це метод, в якому «іноземні діалоги підлаштовуються під артикуляцію акторів фільму» [5, р. 45]. Мета такого методу створити середовище, де аудиторія вважатиме, що актори говорять рідною для неї мовою [6, р. 4].

З іншого боку, субтитрування забезпечує переклад мови оригіналу мовою перекладу у формі синхронізованих з відео доріжкою підписів, зазвичай у нижній частині екрану. Така форма майже не змінює текст оригіналу та надає можливість аудиторії чути іноземних акторів і при цьому розуміти сам текст.

Існує чотири групи країн, кожна з яких використовує свою модель кіноперекладу. Вибір тієї чи тієї моделі залежить від різних факторів, зокрема політичних, економічних, культурних та етнічних.

До першої групи належать країни мови оригіналу. Такими в сучасному світі є англomовні країни, такі як США або Сполучене Королівство, які майже не імпортують іноземну кінопродукцію. Ті фільми, які все ж імпортуються, субтитрують. У Великій Британії кінопереклад не є важливим питанням, оскільки основна більшість імпортованих фільмів надходять з Америки і не потребують перекладу.

Друга група складається переважно з французько-, італійсько-, німецько-, та іспаномовних країн як в Європі, так і за її межами. Переважна більшість фільмів проходять процеси дублювання, переважно з історичних причин, оскільки «з 1930-х років дублювання стало переважною моделлю кіноперекладу для світових спільнот великих ринків кіновиробництва». [8, р. 310].

Країни третьої групи використовують субтитрування, не зважаючи на велику кількість імпортованих фільмів. Такими країнами є Нідерланди, Норвегія, Швеція, Данія, Греція, Хорватія, Португалія та деякі країни за межами Європи. Бельгія та Фінляндія зазвичай використовують подвійні субтитри для двомовних спільнот.

Остання група включає країни, які використовують голос за кадром, оскільки не можуть дозволити дублювання з фінансових причин. Такими країнами вважаються Росія та Польща.

Такий поділ можна вважати спрощеним, оскільки він не розрізняє теле- та кінопереклад. Наприклад, Польща входить до четвертої групи, хоча здебільшого використовує субтитрування для фільмів та дублювання для дитячої кінопродукції. Не зважаючи на високу ціну дублювання, Чехія, Словаччина, Болгарія й Угорщина віддають перевагу саме цьому типу аудіовізуального перекладу.

В Україні за 12 років було дубльовано та озвучено українською мовою 7856 фільмів. Усі стрічки зібрані на сайті Джарвіс (jarvis.net.ua), створеному 2017 року для українських глядачів.

Робота над дублюванням фільму займає від 10 до 14 днів і складається з наступних етапів:

1) Студія отримує замовлення від дистрибутора на дублювання картини. Творчій команді приходиться лист від студії замовника, у якому розкриваються всі тонкощі фільму, режисерський задум та ідея, описується детально кожен персонаж, його характер, звички, історія життя у найменших деталях. По закодованому каналу приходиться сам фільм і скрипти до нього (тексти для озвучування) [11].

2) Перекладач адаптує текст для українського дублювання, укладає переклад так, щоб він співпадав з артикуляцією актора.

3) Проводиться підбір акторів для озвучування фільму. Записується аудіо доріжка та накладається на відеоряд.

Озвучуванням іноземних акторів нерідко стають відомі актори театру та кіно, телеведучі, зірки шоу-бізнесу. На етапі дублювання оригінальний переклад змінюється десь на 20%. Актори дубляжу пропонують свої варіанти, які зазвичай виходять досить влучні. Часто за актором дубляжу закріплюється озвучування одного актору в усіх стрічках, в яких він знімається. Так, Назар Задніпровський дублює Джона Хілла та Пола Рада, Андрій Твердак – голос Мета Деймона, Колліна Фаррела, Бреда Піта, голосом Людмили Ардельян говорять Сара Джесіка Паркер, Пенелопа Круз, Ніколь Кідман, Дженіфер Лопез, Сандра Буллок.

Під час роботи над кінострічкою на етапі перекладу виникають такі труднощі:

- 1) переклад назв фільмів;
- 2) перед власних назв, прізвищ, імен, назв журналів, топонімічних назв;
- 3) переклад жартів та гумористичних моментів у фільмах;



4) укладання перекладу у відведений екранний час [5].

Не зважаючи на те, що в Україні є досить суттєвий практичний досвід у сфері аудіовізуального перекладу, професійне навчання техніці та особливостям кіноперекладу на перекладознавчих факультетах відсутнє. Окрім цього, в Україні немає чітко сформованих критеріїв оцінювання кіноперекладу. До причин зниження якості кіноперекладів можна віднести і надходження великої кількості зарубіжної кінопродукції різного ґатунку, що скорочує обсяг часу на роботу з текстом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галас А. С. Відтворення особливостей драматичного діалогу в перекладі / А. С. Галас // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – С. 142-147.
2. Закон України «Про кінематографію». Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9/98-%D0%B2%D1%80>
3. Зарецкая А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 «Теория языка» / А. Н. Зарецкая. – Челябинск, 2010. – 21 с.
4. Шубенко Н. О. Аудіовізуальний медіатекст: специфіка, структура, властивості / Н. О. Шубенко // Культура і Сучасність : альманах. – К. : Міленіум, 2012. – № 1. – С. 145-149.
5. Delabastita D. Translation and the mass media / Dirk Delabastita. – London: Pinter Publishers, 1990. – 185 p.
6. Dries J. Dubbing and Subtitling: Guidelines for Production and Distribution / Josephine Dries. – Manchester: The European Institute for the Media, 1995. – 73 p.
7. Dries J. Breaking Eastern European Barriers / Josephine Dries // Sequentia. – 1995. – №4. – P. 6.
8. Gottlieb H. Quality Revisited: The Rendering of English Idioms in Danish Subtitles vs. Printed Translations / Henrik Gottlieb. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. – 309 p.
9. Martine D. Dubbing as an Expression of Nationalism / Danan Martine., 1991. – 606-614 с. – (Meta). – (XXXVI; 4).
10. Mera M. Read my lips: Re-evaluating subtitling and dubbing in Europe / Miguel Mera., 1999. – 73 с. – (Links & Letters). – (6).
11. Paquin R. Translator, Adapter, Screenwriter. Translating for the audiovisual / Robert Paquin. // Translation Journal. – 1998. – № 2. URL: [accurapid.com/journal/05dubb.htm](http://accurapid.com/journal/05dubb.htm) (дата звернення: 26.10.2018).
12. Venuti, L. The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference / Lawrence Venuti. – London and New York: Routledge, 1998.

#### Інна ІВАЩЕНКО

### ПРАГМАСЕМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ІНТЕРВ'Ю СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

Сучасне мовознавство характеризується підвищеною увагою дослідників до комунікативно-прагматичного аспекту текстів, який пов'язаний з їх створенням та функціонуванням як одиниць комунікації згідно з прагматичними правилами та метою інформування. Така наукова тенденція пояснює особливості лінгвістичного дослідження текстів преси різних жанрів, що полягають у вивченні їх соціальної комунікативної та прагматичної значущості.

Комунікація є спілкуванням, зумовленим соціальними функціями партнерів, регламентованим як за змістом, так і за формою; це спілкування, в якому принаймні один із комунікантів – не вільна суверенна особистість, а представник соціального інституту. В останні роки спостерігається збільшення інтересу з боку дослідників до вивчення комунікативних тактик. Комунікативна тактика спілкування направлена на досягнення впливу на іншого комуніканта в процесі спілкування [6].

**Предметом** дослідження є комунікативні особливості мовленнєвого ходу інтерв'юера та респондента в текстах-інтерв'ю.

**Мета дослідження:** дослідити прагматичні особливості тексту-інтерв'ю в сучасній англomовній пресі шляхом опису мовленнєвих стратегій та тактик комунікантів у даному дискурсі.

**Актуальність** теми визначається спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення тексту та дискурсу в комунікативно-прагматичному аспекті.

При аналізі фактичного матеріалу в роботі комплексно застосовувалися такі **методи: загальнонаукові методи** – описово-аналітичний метод, зорієнтований на критичний аналіз науково-теоретичних джерел з проблематики дослідження; **індуктивний**, який визначив напрям дослідження від накопичення мовного матеріалу до його систематизації. Серед **спеціальних лінгвістичних методів** дослідження було застосовано метод **прагмасемантичного аналізу мовленнєвих актів** який дозволив виділити мінімальну діалогову одиницю як базову для опису взаємодії інтерв'юера та респондента. За допомогою **контекстно-ситуативного** та **прагмасемантичного аналізу мовленнєвих актів** виділено комунікативні стратегії і тактики учасників комунікації.

**Мовленнєвий акт** – мовленнєва взаємодія мовця і слухача для досягнення певних перлокутивних цілей мовця шляхом конструювання ними дискурсивного значення у ході спілкування [8]. Дж. Серль виокремлює п'ять типів МА: репрезентативи, або асертиви, директиви, комісиви, експресиви, декларативи [3, с.172-173].

У процесі комунікації трапляються ситуації, у яких мовець не має на меті прямо демонструвати свої дії та наміри. Експліцитне, безпосередньо відкрите вираження інтенції мовця через мовленнєвий акт змінює непрямо виражене, а приховане висловлювання думок, вражень, почуттів, що є постійною рисою мовного спілкування. Такі мовленнєві акти називають **непрямими** [20, с. 150]. Непрямий мовленнєвий акт будується на основі того, що сказав (what is said) мовець, і того, що він має на увазі (what is implicated) [17, с. 43]. Прагматичне значення мовець породжує в певній комунікативній ситуації за визначених обставин і з певною комунікативною метою [18, с. 4–9]. У непрямому мовленнєвому акті спостерігається співвідношення та взаємодія семантичного й прагматичного значень.

Використання прямих та непрямих мовленнєвих актів визначають різні комунікативні стратегії і тактики мовців, які обирають самі мовці згідно зі своїми комунікативними цілями та залежно від





комунікативної ситуації [8, с. 56]. У політичному, рекламному, педагогічному та інших типах дискурсу мовленнєве планування досягає рівня технологій. Здійснюються спроби виявити різноманітні комунікативні стратегії та класифікувати їх, описати тактико-стратегічний репертуар комунікантів у різних дискурсах. Описання комунікативних стратегій і тактик у різноманітних ситуаціях дає змогу сформулювати модель гармонійної мовленнєвої поведінки [14, с. 154].

Комунікативна стратегія – головна лінія мовленнєвої поведінки в межах конкретної комунікативної події, що визначається загальною метою комунікації, ситуативним контекстом і уявленнями про адресата. Комунікативна тактика – зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти головної комунікативної мети [14, с. 156].

Комунікативні стратегії реалізують відповідні комунікативні тактики – підпорядковані комунікативній стратегії конкретні засоби здійснення інтенційно-стратегічної програми комунікації. У сучасній лінгвістиці немає вичерпної типології комунікативних стратегій. Найзагальнішою є класифікація Тойна ван Дейка та Вальтера Кінча [5], які з огляду на характер процесів породження й розуміння дискурсу виокремили: стратегії локальної когерентності (зв'язності); риторичні стратегії; невербальні стратегії; конверсаційні (розмовні) стратегії [14, с. 157-158].

О. Іссерс класифікує комунікативні стратегії на ієрархії мотивів та цілей, найбільш значущих для мовця. Основна стратегія – семантична, або когнітивна, наприклад підкорення адресата, дискредитація третьої особи тощо. Допоміжна стратегія – прагматична, що обслуговує всі цілі самопрезентації та самовираження й існує у таких різновидах: побудова іміджу, створення емоційного настрою тощо. Діалогові стратегії зумовлені бажанням адресанта керувати комунікативною ситуацією [15]. Конкретні дії адресанта, котрі окремо або в комплексі ведуть адресанта до розв'язання стратегічного завдання, є конститuentами мовленнєвих тактик. Існують різні види тактик: тактика «перевтілення» [10, с. 174], тактика «перенесення» [10, с. 174], тактика «узагальнення і конкретизації» [10, с. 174], тактика «припущення» [10, с. 174], тактика «наведення прикладу» [10, с. 174], тактика «несподіванка» [10, с. 174], тактика «провокація» [10, с. 174], тактика «внесення елементу неформальності», тактика «пряме включення» [10, с. 176], тактика «так-так-так» [10, с. 175], тактика «чорний опонент» [10, с. 176], тактику «підмазування аргументу» [10, с. 176], тактику «доказ від протилежного» [10, с. 176], тактика «свої – чужі» [10, с. 176], тактику «за себе» [10, с. 176], тактику «обачливість» (“discretion”) [16], тактика розкриття перспективи (“perspective-display series”) [19, с. 177], тактику «навіювання неспокою» [10, с. 175], тактика «свої – чужі» [10, с. 176], тактика «збільшення» [14], тактика «зменшення» [14].

У процесі створення інтерв'ю журналіст та респондент колегіально формують текст інтерв'ю, реалізують комунікативні наміри та прагматичні настанови один відносно одного та відносно читача. Під **прагматикою** мається на увазі когнітивне, соціальне і культурне дослідження мови і комунікації. Комунікативно-прагматична модель текстів інтерв'ю в сучасній англійській пресі представлена кількома комунікативними блоками: заголовним комплексом, послідовністю діалогічних блоків, допоміжними мовними, візуальними та змішаними блоками [1, с. 7].

Інтерв'ю належить до аргументативного дискурсу, який визначається як цілеспрямована комунікативна діяльність у соціально-детермінованій-ситуації. Інтерес до дискурсу у сфері лінгвістики пов'язують "з інтересом до проблеми особистості (в тому числі мовної особистості), що теоретично оформився в соціальному конструктивізмі, який розглядає комунікацію як соціальний процес побудови (construcing) світу" [6, с. 21]. Текст-інтерв'ю, як правило, має форму діалогу, оскільки тексти-інтерв'ю є газетною або журнальною статтею, що передає зміст бесіди журналіста з певною. Діалог – це поширена форма текстів-інтерв'ю. Комунікативною одиницею діалогу є репліка. Межі репліки визначаються зміною комунікативних ролей співрозмовників [4]. Суттєвою рисою будь-якого виду мовленнєвого спілкування є те, що воно включає в себе мовленнєвий акт. Продукування конкретного речення в певних умовах є ілокутивним актом, а **ілокутивний акт** – це мінімальна одиниця мовленнєвого спілкування [12].

Базову одиницю, яка відображає комунікативну діяльність всіх учасників комунікації на певному мінімальному відрізку спілкування – це мінімальний діалог.

Діалогічний текст-інтерв'ю є системою мінімальних діалогових одиниць, які створюють статичну ілокутивну структуру діалогу. У межах мінімальних діалогових одиниць репліки комунікантів пов'язуються ілокутивними відносинами. Універсальний характер цих зв'язків (їх незалежність від окремих діалогічних текстів) дозволяє виділити межі мінімальних діалогів. Певні мовні вирази у тексті слугують покажчиками меж мінімальної діалогової одиниці (її початку і кінця). У складі ілокутивної структури текстів-інтерв'ю виділяють як мінімальні діалоги з моноактомовленнєвим, так і з поліактомовленнєвим висловлюванням в ініціальному мовленнєвому ході.

У текстів-інтерв'ю мінімальні діалоги з моноактомовленнєвим висловлюванням у ініціальному мовленнєвому ході – це мінімальні діалоги, ініціальний мовленнєвий хід яких є квеситивом. Під квеситивом розуміють прагматичний тип речення, комунікативно-інтенціональним змістом якого є запит необхідної інформації [11, 1'5]. Наприклад:

*So is the X factor culture?*

*X Factor is a perfect form. (The Observer 09.01.11)*

Мовленнєвий хід інтерв'юера є квеситивом, вираженим спеціальним запитанням, що вимагає конкретної відповіді стосовно певного елемента ситуації чи ситуації в цілому.

*Collider: Will the new Terminator film be shot in 3D?*

*CAMERON: Yes! (Collider 26.10.2017).*



Розглянемо мінімальні діалоги, в яких ініціальний мовленнєвий хід є **непрямим мовленнєвим актом квеситивом**, наприклад:

**I:** *But you also lost a lot of weight when you got an important part in Black Swan. You suddenly looked very skinny.*

**M.K:** *And you said it: it was for the part. It was much easier gaining the weight back. (Laughs) (The Talks 24.09.2016).*

Розглянемо мінімальну діалогову одиницю з **непрямим констативом** в ініціальному мовленнєвому ході:

**MUIR:** *So no trip before Election Day?*

**CLINTON:** *No (The ABC NEWS 06.09.2016).*

У діалогічному дискурсі кожен учасник комунікації застосовує певні види комунікативних тактик, які є складовою частиною його комунікативної стратегії. В діалогічному дискурсі виділяють такі стратегії: локальної когерентності, схематичні, макростратегії, стратегії, стилістичні, риторичні, конверсаційні (розмовні).

Вище подані стратегії можна представити такими тактиками мовців: «перевтілення»; «перенесення»; «припущення»; «узагальнення»; «конкретизація»; «наведення прикладу»; «несподіванка»; «провокація»; «внесення елементу неформальності»; «пряме включення»; «чорний опонент» «підмазування аргументу»; тактика «так-так-так»; тактика «доказ від протилежного»; тактика «за себе»; «обачливість»; «розкриття перспективи»; «навіювання неспокою»; «свої – чужі».

Ілокутивна структура діалогічного тексту-інтерв'ю є системою мінімальних діалогів. У межах мінімального діалогу репліки пов'язуються ілокутивними відносинами. Універсальний характер ілокутивних відносин дозволяє визначити межі мінімальних діалогів та маркери початку і кінця мінімальних діалогових одиниць.

Вихідною реплікою мінімальної діалогової одиниці тексту-інтерв'ю є моноактомовленнєве або поліактомовленнєве висловлювання. У мінімальному діалозі з моноактомовленнєвим висловлюванням у вихідній репліці ініціальний мовленнєвий хід є квеситивом. У мінімальному діалозі з поліактомовленнєвим висловлюванням у вихідній репліці ініціальний мовленнєвий хід є непрямим квеситивом або непрямим констативом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апалат Г. П. Комунікативні стратегії респондента у текстах-інтерв'ю сучасної англомовної преси // Наукові записки. – Випуск 81(3) – Серія: Філологічні науки (мовознавство): в 4 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – С. 35-39..
2. Апалат Г.П. Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси): Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. – К., 2003.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с. – С.172-173.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / Под. ред. О.Я.Гойхмана. – М.: Инфра-М, 1997. – 272 с.
5. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста: Пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс. – 1988. – С. 153-211
6. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / [Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, П. М. Донець, А. П. Мартинюк, О. І. Морозова, В. Г. Пасинок, Л. С. Піхтовнікова, Л. В. Слощук, І. Є. Фролова, С. О. Швачко, І. С. Шевченко] / Під загальн. ред. Шевченко І. С.: Монографія. – Харків, 2005. – 356
7. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: Едито-риал УРСС, 2002. – 284 с.
8. Почепцов О.Г. Семантика и прагматика вопросительного предложения (на материале английского языка): Дис... канд. Филол. Наук: 10.02.04. – К., 1979. – 173 с.
9. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Вид-во укр. фітосоціол. центру, 1999. – 148 с.
10. Семенюк О.А, Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації. – К.: Академія, 240 с. (Серія «Альма-матер»). – С.:177-179
11. Солганик Г.Я. О новых аспектах изучения языка СМИ // Вестник Москов. Ун-та. Сер. Журналистика. – 2000. – № 3. – С. 31-38.
12. Фадеева Е.В. Стратегии и тактики конфликтного дискурса: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 2000. – 194 с.
13. Чайка Л.В. Питальні висловлювання у комунікативному аспекті (на матеріалі англ. мови): Дис... канд. філол. наук: 10.02.04. – К., 1998. – 163 с.
14. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. Посіб./ О.В Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.(Серія «Альма-матер»). – С.:154-178
15. Apalat H.P. Communicative strategies in the interview texts // Наукові записки. – Випуск 154. – Серія: Філологічні науки – Кропивницький: Видавець Лисенко В.Ф., 2017. – С. 57-61.
16. Bergmann J.R. Veiled morality: Notes on discretion in psychiatry // Talk at Work: Interaction in Institutional Settings / Ed. by P.Drew and J.Heritage. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1992. – P. 137-162.
17. Clark H. Responding to Indirect Speech Acts / H. Clark // Cognitive Psychology. – Amsterdam : Elsevier, 1979. – № 11. – P. 430-477.
18. Griffiths P. Introduction to Semantics and Pragmatics / P. Griffiths. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 206 p. – С. 4-9
19. Maynard D.W. The perspective-display series and the delivery and receipt of diagnostic news // Talk and Social Structure / Ed. by D.Boden and D.H.Zimmerman. – Cambridge: Polity Press. – 1991. – P. 164-192.
20. Searle J. Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts / J. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1979. – 204 p.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

21. Mila Kunis: “ They buld you up just knock you down” (The Talks 24.09.2016).
22. James Cameron on ‘Titanic: 20 Years Later’ and the Motion-Capture Advances of the ‘Avatar’ Sequels (Collider 26.10.2017).
23. Melvyn Bragg: “ The art cuts are madness” ( The Observer 9. 01. 2011).
24. David Muir Interviews Hillary Clinton and Tim Kaine (The ABC NEWS 06.09.2016).



Владислав КАБАШНЮК

### СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «GENTLEMAN» В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н. В.

Про культурологію останніми роками пишуть багато. І це цілком природно: культура – суттєва ознака людини та суспільства, вона проявляється по-різному в різних сферах життя народу (матеріальній, економічній, духовній, політичній тощо). В той же час важливе місце в житті людини і суспільства займає мова, яка є і однією з форм існування культури, і культурною пам'яттю народу. В цьому плані абсолютно закономірними здаються виникнення і досить швидкий розвиток наукових дисциплін, які вивчають взаємозв'язок мови і культури: етнолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвофольклористика, етнодіалектологія тощо. В руслі цих нових лінгвістичних напрямків проводяться різноманітні дослідження культурно-етнічних компонентів мови, мовної особистості, мовних стереотипів, ведуться дискусії щодо розмежування мовної та концептуальної картин світу [11].

Лінгвокультурологічні дослідження активно здійснювали такі вчені як А. Вежбицька, Р. Кізінг, Н. Аротгонова, В. Телія, О. Кубрякова, В. Маслова, О. Селіванова та ін. Проблемами співвідношення мовної та етнокультурної свідомості займалися А. Потебня, Ф. Буслаяв, Ю. Сорокін, Е. Верещагін, В. Костомаров, В. Воробйов, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Леві-Строс та ін. Поняття мовної картини світу розвивали В. Гумбольдт, Л. Вайсберг, В. Ужченко, Ю. Апресян, І. Стернін та ін.

**Актуальність** даного дослідження зумовлена тенденцією сучасного мовознавства до вивчення мовних явищ у контексті ментально-структурної моделі суспільства, а саме екстралінгвальних чинників, що зумовлюють розвиток словникового складу мови.

**Мета** пропонованої розвідки полягає у спробі відстежити розвиток мовної картини світу британців опираючись на структурно-семантичні зміни лексеми gentleman. Поставлена мета вимагає реалізації наступних завдань:

1. узагальнити і систематизувати наукові здобутки лінгвістів, спрямовані на вивчення концепту "gentleman" в англійській мові;
2. проаналізувати поняттєвий компонент концепту "gentleman" в англійській мові;
3. дослідити образну складову обраного концепту;
4. розкрити аксіологічну основу концепту "gentleman" в ментальній картині світу британців.

**Об'єктом** дослідження є англійська картина світу британської лінгвокультури, тоді як **предметом** виступає концепт "gentleman" в англійській мові.

Ідея В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови та гіпотеза лінгвістичного релятивізму американських етнолінгвістів Сепіра і Уорфа лежать в основі поняття картини світу. За Гумбольдтом мова є духом народу, його зовнішнім проявом [9, с. 45]. Розвиваючи вчення Гумбольдта відомий німецький науковець Л. Вайсберг розробив теорію мовної картини світу. Він вважав, що мова об'єднує увесь людський досвід у єдину картину світу і змушує людину забути про те, як раніше, до того як вона вивчила мову, людина сприймала навколишній світ [8, с. 127]. Схожою думку має Ю. Апресян: кожна мова віддзеркалює конкретний спосіб сприйняття та організації світу. Виражені нею значення складаються в деяку систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка нав'язується як обов'язкова всім носіям мови. В картині світу відбиваються наївні уявлення про внутрішній світ людини, в ній конденсується досвід інтроспекції десятків поколінь, вона слугує надійним провідником в цей світ [13, с. 55].

Концепт «джентльмен» (gentleman) з'явився в англійській мові в XIII столітті і спочатку означав людину, що має шляхетне походження. У цьому значенні слово вживалося протягом століть. До цих пір більшість англійських словників ставить його в якості першого тлумачення слова "джентльмен" [10].

Деякі дослідники пов'язують появу цього слова зі специфічними британськими правилами спадкування і насамперед із становленням і утвердженням інституту майорату, законодавчо затвердженого Першим, Другим і Третім Вестмінстерськими статутами (Statute of Westminster). Відповідно до цих законодавчих актів титул і все нерухоме майно за законом нероздільно успадковував одноосібно виключно старший син. Відмінне від законодавчого волевиявлення укладача заповіту при цьому ігнорувалося. Молодші сини перів, герцогів, баронів і лордів, обділені спадковим титулом і, відповідно, матеріально, в таких умовах прагнули якось виділити свій неофіційний становий статус і соціальну перевагу серед менш знатних або взагалі не знатних за походженням членів соціуму, і саме за їх ініціативи в обіг було введено слово джентльмен.

Семантика слова «джентльмен» визначається основним значенням словотвірного елемента «gentle», що походить від старофранцузького «gentil» («високошляхетний», «благородного походження») і латинського «gentilis» (належить до одного і того ж роду, клану) [12].

Ще в 1577 році в трактаті «Опис Англії» (Description of England) історик Вільям Гаррісон (William Harrison, 1534 – 1593) соціальну структуру сучасного йому суспільства класифікував таким чином. «Ми... групуємо людей за чотирма категоріями. Перша – джентельмени: титулована знать, лицарі, есквайри, і ті, кого називають просто джентельменами. Друга – бюргери: члени міських корпорацій, власники великої нерухомості, платники податків. Третя – заможна верхівка селянства, а також забезпечені орендарі. Четверта – поденщики, залежні селяни, ремісники» [7, с. 22].



Кілька років потому, у 1583 році дипломат і юрист Томас Сміт (Thomas Smith, 1513 – 1577) у роботі «Про англійську державу» (De Republica Anglorum) констатував: «У нас прийнято ділити людей на чотири групи: джентельменів, городян, йоменів, ремісників або працівників... Той, хто іменем королеви вершить правосуддя, навчається в університеті, вивчає мистецтва і може жити, не працюючи, хто приймає на себе обов'язки джентльмена, відрізняючись при цьому джентльменською поведінкою і манерами, той повинен бути названий джентльменом» [1].

Письменник Генрі Пічем – молодший (Henry Peacham, 1546 – 1634) у 1622 році в книзі «Досконалий джентельмен» (The Compleat Gentleman), детально розглядає різного роду професії та спеціальності на предмет того, наскільки вони відповідають рівню справжнього джентельмена. Так, правознавців і лікарів він відносив до джентельменів. Правда, не всіх – за винятком хірургів і акушерів, оскільки вони фізично працювали руками. У ті роки представників цих професій, як і стоматологів, не визнавали джентльменами. Всім, хто заробляв на життя фізичною працею, а також «працюють руками» (письменникам, скульпторам, скрипалям), відмовляли в праві називатися справжнім джентльменом [3].

Клайв Стейплз Льюїс (Clive Staples Lewis, 1898 – 1963), в книзі «Просто християнство» (Mere Christianity) зазначав, що в XIX столітті джентльменами іменовали людей, що жили на спадщину або доходи з капіталу і мали можливість не працювати за наймом або служити за контрактом у колоніях, армії або на військово-морському флоті [2, с. 124].

Водночас паралельно із зазначеними тлумаченнями поступово концепт набуває новий сенс: «gentle» починає означати «domesticated» (одомашнений), в XV столітті до цього додається «tamed» (приручений, приборканий дикий, спокійний, безпечний), а в XVI столітті - і «soft, mild» (м'який). Звідси і уявлення про джентльмена як про людину "цивілізовану", що вміє поводитися спокійно, стримано, шанобливо до оточуючих [12].

Спіраючись на опрацьований теоретичний матеріал аналізуємо компонентну структуру концепту «gentleman» в англійській картині світу.

### **1) ПОНЯТТЄВИЙ КОМПОНЕНТ GENTLEMAN (прямі значення)**

**0 Етимологія слова-імені концепту gentleman (n.)** с. 1200, perhaps mid-12c., "well-born man, man of good family or birth," also extended to Roman patricians and ancient Greek aristocrats, from gentle + man (n.); the compound probably is modeled on Old French gentilhomme (the English gentleman itself was borrowed into French in 18c.).

Given specific uses in late Middle English (small gentleman, gentleman-of-arms, gentleman-usher, etc.), hence in England the word often meant any man above the social rank of a yeoman, including the nobility, but it was sometimes restricted to those who bear a coat of arms but not a title; in U.S., "man of property, not engaged in business or a profession" (1789). The English word from the beginning also had a special sense "nobleman whose behavior conforms to the ideals of chivalry and Christianity," and gentleman came to be used loosely for any man of good breeding, courtesy, kindness, honor, strict regard for the feelings of others, etc.

The Gentleman is always truthful and sincere; will not agree for the sake of complaisance or out of weakness; will not pass over that of which he disapproves. He has a clear soul, and a fearless, straightforward tongue. On the other hand he is not blunt and rude. His truth is courteous; his courtesy, truthful; never a humbug, yet, where he truthfully can, he prefers to say pleasant things.

Eventually, in polite use, it came to mean a man in general, regardless of social standing. Related: Gentlemen. Gentleman's agreement is first attested 1929. Gentleman farmer recorded from 1749, "A man of means who farms on a large scale, employs hands, and does little or none of the work himself".

### **1 Поняттєвий складник концепту**

Для аналізу концепту «GENTLEMAN» звернемося до тлумачних словників англійської мови та визначимо значення лексеми **gentleman**, яка є іменем концепту.

**The American heritage dictionary of the English Language** [4] подає такі 5 сем gentleman: 1. *A man of gentle or noble birth or superior social position* (чоловік благородного походження або вищого соціального становища); 2. *A well-mannered and considerate man with high standards of proper behavior* (вихований і уважний чоловік з високими стандартами належної поведінки); 3. *A man of independent means who does not need to have a wage-paying job* (чоловік незалежних коштів, у якого немає потреби мати оплачувану роботу); 4. *A man* (чоловік); 5. *A manservant; a valet* (слуга; камердинер).

**The Meriam-Webster's dictionary** [6] вказує такі 7 сем лексеми gentleman: 1. *a man of noble or gentle birth* (чоловік благородний або ніжний народження); 2. *a man belonging to the landed gentry* (чоловік, що належить до дворянства); 3. *a man who combines gentle birth or rank with chivalrous qualities* (чоловік, що поєднує благородне походження або ранг з лицарськими якостями); 4. *a man whose conduct conforms to a high standard of propriety or correct behavior* (чоловік, поведінка якого відповідає високим стандартам пристойності або правильної поведінки); 5. *a man of independent means who does not engage in any occupation or profession for gain* (чоловік незалежних засобів, який не займається жодною справою для отримання матеріальної вигоди); 6. *a man who does not engage in a menial occupation or in manual labor for gain* (чоловік, який не займається чорною роботою або фізичною працею заради вигоди); 7. *a man of any social class or condition* (чоловік будь-якого соціального класу або стану).

**The Longman English Dictionary** [5] фіксує наступні 3 компоненти структури досліджуваної лексеми: 1. *a polite word for a man, used especially when talking to or about a man you do not know* (ввічливе слово на позначення чоловіка, особливо тоді, коли мова йде про людину, яку ви не знаєте); 2. *a man who is always polite, has good manners, and treats other people well* (чоловік, який завжди ввічливий, має хороші манери і





добре ставиться до інших людей); 3. *a man from a high social class, especially one whose family owns a lot of property* (чоловік з високого соціального класу, особливо той, чия сім'я володіє великим майном).

Отже, дефініційно-компонентний аналіз імені концепту – лексеми *gentleman* дозволяє встановити такий зміст поняттєвої складової цього концепту: *gentleman – це чоловік благородного походження з гарними манерами та статком.*

Концепт «GENTLEMAN» об'єктивується в мові, крім лексеми *gentleman*, такими її домінуючими синонімами: *grantee, lord, milord, nobleman, peer.*

## 2) ОБРАЗНИЙ СКЛАДНИК GENTLEMAN

Образний компонент концепту зазвичай об'єктивується низкою ключових конвенціональних метафор. У нашому матеріалі дослідження ми виокремили вісім **структурних метафор** *gentleman*:

№	Метафора	Значення	Образ, що метафоризується
1.	<i>gentleman at large</i>	чоловік	джентльмен без певних занять, придворний, що не займає певної посади
2.	<i>gentleman of industry</i>		шахрай, пройдисвіт
3.	<i>gentleman in waiting</i>		камергер
4.	<i>gentleman of fortune</i>		«рицар фортуни», авантюрист, шукач пригод, пірат
5.	<i>gentleman of the pad</i>		розбійник з великого шляху
6.	<i>gentleman of the three outs</i>		погано, бідно одягнена людина, що не користується кредитом і сидить без грошей
7.	<i>gentleman's gentleman</i>		прислужник, лакей, камердинер
8.	<i>gentleman in black</i>		диявол

## 3) ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ (ціннісні конотації: позитивні, нейтральні або негативні)

Інтерпретативний аналіз пропозицій англомовних висловлювань, котрі експлікують концепт *gentleman*, дає підстави вивести стереотипні думки та судження про нього. Джентельмен тлумачиться як:

1. вихований, турботливий чоловік (*A gentleman is someone who does not what he wants to do, but what he should do; A gentleman by definition is a man who makes everyone around him feel comfortable*); 2. галантний кавалер (*A true gentleman is one that apologizes anyways, even though he has not offended a lady intentionally; Gallantry is gentleman's quality; Gentlemen always walk ladies home; A gentleman will never allow a lady to feel less than grand*); 3. лицемір (*A gentleman is simply a patient wolf; Any gentleman can tell a lie; any scoundrel can talk truth*); 4. зникаючий вид чоловіків (*Gentleman: An imaginary creature found in Jane Austen novels*); 5. ідеал чоловіка (*A Gentleman is a prime example of what a man should be*).

Усі вище перелічені точки зору висвітлюють концепт джентельмена в позитивному (Див. п.1, 2, 5), негативному (Див. п. 3) та нейтральному (Див. п. 4), аспектах.

Таблиця 1. Типи конотації концепту «GENTLEMAN», вербалізованих у висловленнях

№	Тип конотації	Частота в м-лі дослідження		Приклади висловлювань
		Абсол.	Відн.	
1	Позитивна	7	70%	<i>A gentleman by definition is a man who makes everyone around him feel comfortable.</i>
2	Негативна	2	20%	<i>A gentleman is simply a patient wolf.</i>
3	Нейтральна	1	10%	<i>Gentleman: An imaginary creature found in Jane Austen novels.</i>
	Усього	10	100%	

Отже, центральна семантична характеристика «джентельмена» як «чоловіка благородного походження з гарними манерами та статком» зумовлює позитивне ставлення до цього концепту в англомовній картині світу.

## БІБЛІОГРАФІЯ

- De Republica Anglorum. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.constitution.org/eng/repang.html>
- Lewis C. S. Mere Christianity/– L. 2001. Harper Collins Publishers, P. 256.
- Peacham H. The Compleat Gentleman/ Henry Peacham. – Oxford: Clarendon Press, 1906. – reprint of the 1634 edition., Ch. XII
- The American heritage dictionary of the English Language. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ahdictionary.com/>
- The Longman English Dictionary. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ldoceonline.com/>
- The Meriam-Webster's dictionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/>
- William H. (Kindle Edition) The Description of England. / Harrison William – L. : Dover Publications Ltd., 2011. – 560 p.
- Вайсберг Й. Л. Родной язык и формирование Духа / Вайсберг Йоханн Лео. – М.: 2004. – 232 с.
- Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
- Джентльмен и джентельменство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://textfighter.org/raznoe/Linguist/m\\_komm/djntmenstvo\\_kontsept\\_djntmen.php](http://textfighter.org/raznoe/Linguist/m_komm/djntmenstvo_kontsept_djntmen.php)
- Матіяш І.М. Еволюція лексеми “gentleman” у контексті британської мовної картини світу / І.М.Матіяш. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naub.ua.edu.ua/2013/evelyutsiya-leksemu-gentleman-u-konteksti-brytanskoji-movnoji-kartynu-svitu/>
- Михайличенко Ю.В. Джентльмен: лингвокультурный концепт на фоне собственной этимологии / Ю.В. Михайличенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychology.snauka.ru/2014/01/2741>



13. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. – 3-е изд., испр. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 184 с.

Зоряна КАБАШНЮК

### КОМУНІКАТИВНИЙ ПАСПОРТ ДОНАЛЬДА ТРАМПА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

Сучасна антропоцентрична парадигма ставить у центр дослідницької уваги основний суб'єкт комунікації – homo loquens (людину, яка говорить) [11, с. 62].

Інтерес до людини як мовної особистості втілюється в численних підходах до її вивчення та інтерпретації в сучасному мовознавстві. На часі поняття мовна особистість вивчається як система “особистісних” феноменів (В.В.Красних), мовна та мовленнєва особистість (Ю.Є. Прохоров), етносемантична особистість (С.Г.Воркачов), елітарна мовна особистість (О.Б. Сиротініна), мовна особистість західних та східних культур (Т.І.Снітко), словникова мовна особистість (В.І. Карасик), емоційна мовна особистість (В.І.Шаховський). Досліджуються менталітетні та дискурсивні властивості мовної особистості (К.Ф.Сєдов), типи мовних особистостей, зокрема спроба визначення дискурс-портретів комунікантів на основі комунікативно-функціональної моделі дискурсу (П.В.Зернецький), виділення й опис авторитарної мовної особистості (О.О.Пушкін, П.Г.Крючкова), акцентуєваних мовних особистостей (Я. О. Бондаренко) тощо.

В умовах глобалізації питання дискурсивної діяльності набуває важливості з огляду на перетин комунікативних компетенцій мовних особистостей, які проявляються саме в дискурсивних практиках [17, с. 7]. Політичний дискурс є вербальним проявом політики, його зміст визначають соціокультурні, політичні, прагматично-ситуативні, психологічні та інші чинники, він має лінгвістичну та екстралінгвістичну структуру і характеризується спільністю світу, який вибудовує автор та інтерпретує слухач, читач тощо [19, с. 23].

Дослідження комунікативних стратегій поведінки мовної особистості у межах політичного дискурсу, прагматична спрямованість публічних виступів політичних діячів та необхідність вивчення специфічних засобів мовного впливу на масову аудиторію зумовлюють **актуальність** пропонованої розвідки.

**Мета** роботи полягає у встановленні комплексу характеристик мовної особистості Дональда Трампа як учасника комунікативного процесу. Поставлена мета вимагає реалізації наступних **завдань**:

1. проаналізувати *комунікативну* складову мовної особистості Дональда Трампа;
2. виокремити *соціометричні* атрибути мовного портрету президента;
3. дослідити особливості *психологічної* організації комуніканта;
4. вивчити *соціоінтерактивний* складник мовної особистості американського лідера;
5. розглянути *мовний* компонент структури політичної персони Д. Трампа;
6. опрацювати *мовленнєві* характеристики комунікативного паспорту політика;
7. простежити *національно-культурні* риси мовної особистості політичного діяча.

**Об'єктом** дослідження є мовна особистість Дональда Трампа у політичному дискурсі США, в той час як **предмет** вивчення становлять комунікативні, соціометричні, психологічні, соціоінтерактивні, мовні, мовленнєві та національно-культурні характеристики мовного портрету президента.

**Комунікативна складова** є визначальною у структурі особистості, охоплюючи такі компоненти як комунікативна роль (функція в тій сфері діяльності людини, де центральне місце займає мовленнєва діяльність [15, с. 41]); комунікативний статус (комунікативні права й обов'язки учасників мовленнєвої взаємодії в процесі її реалізації [15, с. 42]); комунікативна позиція (відношення мовця до мовленнєвого продукту, який транслюється під час вербальної взаємодії [14, с. 52]); комунікативний тип (сукупність ознак, котрі характеризують стиль/манеру користування мовним кодом [9, с. 102]).

1) За *комунікативною роллю* розрізняють адресанта (комунікант, який створює та передає повідомлення) [20, с. 45]) та адресата (один із комунікантів, якому призначене повідомлення, що передається [20, с. 46]) мовної комунікації. В аналізованому матеріалі політичних промов Дональда Трампа американський президент займає домінуючу роль **адресанта**, оскільки саме останній завжди знаходиться у більш вигідній позиції, маючи комунікативний пріоритет порівняно зі слухачем/адресатом, який тільки сприймає та декодує інформацію, в той час як мовець – це початок комунікації, він задає стратегії спілкування, специфіка якого знаходить своє вираження в системі настанов або орієнтацій [4, с. 8].

2) *Комунікативний статус (КС)* мовця визначається сукупністю чинників, найважливіші з яких охоплюють:

а) *комунікативну роль* (див. П. 1);

б) *домінуючі типи мовленнєвих актів* (далі – МА). У ході аналізу передвибірчого дискурсу Дональда Трампа було встановлено, що серед аналізованих висловлень найбільшу кількість складають **асертиви**, що налічують 379 одиниць, наприклад: «*The most basic duty of government is to defend the lives of its own citizens*»; «*These wounded American families have been alone*», які реалізують повідомлення щодо стану речей та спрямовані на задоволення інформаційних потреб адресата. Окрім констатації фактів, ці твердження покликані виконувати і функцію впливу. Саме тому за допомогою метафор, на кшталт «*wounded American families*», президентові вдається не тільки інформувати слухачів про стан американських сімей, а й водночас апелювати до їхніх емоцій, висловлювати своє співчуття. Набагато обережніше оратор послуговується



**директивами**, загальна кількість яких досягає лише 33, наприклад: «*Come November, the American people will have a chance to issue a verdict on the politicians that have sacrificed their security, betrayed their prosperity, and sold out their country*», що дозволяє йому уникнути надмірного тиску на адресата. Проте навіть закликаючи співвітчизників прийти на вибори, Дональд Трамп не втрачає нагоди вплинути на їхній вибір, дистанціюючись від інших кандидатів за допомогою займенника «*their*» та дискредитує їх за допомогою градації «*sacrificed their security, betrayed their prosperity, and sold out their country*», що дозволяє політикові зайняти більш вигідну позицію в очах виборців [18, с. 190]. Така комунікативна поведінка мовця свідчить про його намагання за допомогою завуальованої маніпуляції думкою аудиторії зайняти пріоритетний комунікативний статус;

в) **соціальний статус комуніканта**. Дональд Трамп як президент США є носієм владних повноважень, тому йому традиційно висловлюється підкреслена повага та виключається відкрита критика та протидія, що автоматично робить його КС вищим;

г) **психологічний статус комуніканта**. Е. Берн виділяє такі Я-стани індивіда: Батько, Дорослий, Дитина [3, с. 482]. Висловлюванням Дональда Трампа притаманні агресивність (*But they've been just ruthless and they've ruthlessly slaughtered innocent Christians, along with the vicious killing of innocent Muslims and other religious minorities*) та безпелаяційність (*We will not allow government workers to censor sermons or target our pastors. Just last week the Department of Justice issued a new guidance to all federal agencies to ensure that no religious group is ever targeted again*), які вказують на риси критичного керівника і дозволяють присвоїти політикові статус Батька, який є домінуючим по відношенню до адресата;

д) **соціальні конвенції мовленнєвої взаємодії**. Згідно з правилами, комунікант, що є організатором зібрань, мітингів, самітів та ділових зустрічей (яким у даному випадку виступає Дональд Трамп) має вищий КС, його зазвичай не перебивають, не вимагають змінити тему спілкування тощо.

Усі чинники, проаналізовані вище вказують на **асиметричний (вищий) комунікативний статус** американського президента.

3) За **комунікативною позицією** Е.Гоффман виокремлює три різновиди комунікантів:

а) **аніматор**, тобто той, хто озвучує створений кимось іншим текст повідомлення;

б) **автор** – мовець, котрий обирає, що саме сказати та якими словами це зробити;

в) **принципал**, тобто комунікант, чиї позиції викладені, чиї уявлення розкриті у виголошеному тексті, той, хто відповідає за слова, котрі промовляються. У цьому випадку мовець говорить «ми», а не «я» [1, с. 373].

Аналіз президентської риторики Дональда Трампа дозволяє стверджувати, що останній займає **комунікативну позицію принципала** щодо висловлюваних ним промов, на що переконливо вказує частотність вживання займенника «ми» у досліджуваному матеріалі (57 разів): *When America is unified, no force on Earth can break us apart. We love our families. We love our neighbors. We love our country. Everyone here today is brought together by the same shared and timeless values. We cherish the sacred dignity of every human life.*

4) Серед **комунікативних типів мовців**, класифікація яких належить В.Б.Кашкіну виділяють:

а) **мобільний** – мовець демонструє легке започаткування контакту, переходить з теми на тему невимушено, швидко «освоює» незнайому комунікативну ситуацію;

б) **ригідний** – учасник спілкування має труднощі на стадії встановлення контакту в спілкуванні, на решті стадій вербального контакту ним демонструються логіка та чіткість у мовленні;

в) **домінантний** – комунікант виявляє намагання заволодіти комунікативною ініціативою, тяжіє до використання регулятивних мовленнєвих актів, динамічно використовує паралінгвістичні засоби (голосне, різке мовлення) [9, с. 74]. Спираючись на матеріал дослідження, припускаємо, що Дональд Трамп належить саме до цього типу мовців.

**Соціометрична складова** структури *homo loquens* пов'язана із соціальним статусом мовця, під яким розуміють становище індивіда в соціальній системі, що включає його права й обов'язки та пов'язані з ними очікування поведінки [9, с.1].

За І.В.Карасиком соціометричний компонент комунікативного паспорту охоплює статусну роль мовця (стать, етнічна/національна належність, вік); позиційну роль, яка уособлює стандарти поведінки, що комунікант отримує в результаті соціалізації та участі в професійній діяльності; ситуаційну роль – фіксовані стандарти поведінки в певних комунікативних ситуаціях.

Визначальними факторами у формуванні соціометричної складової мовної особистості Дональда Трампа є позиційна роль, яка визначаючи його як президента США вимагає від політика дотримання певних ustalених стандартів поведінки, та статусна роль мовця, зумовлена гендерними, віковими та соціокультурними особливостями його особи.

У ході дослідження гендерних рис мовного портрету Дональда Трампа [10, с. 236] було встановлено, що стиль спілкування президента відзначається предметністю (*In the last 10 months we have followed through one promise after another: I appointed and confirmed a Supreme Court Justice Antonin Scalia*), манера – безпелаяційністю (*These are the people we want to hear from, and they're not going to be silenced any longer. It won't happen*), а мовлення – прямолінійністю (на що вказує відсутність непрямих МА), тобто рисами, притаманними мовцеві чоловічої статі.

Аналіз соціокультурної специфіки промов Дональда Трампа [7, с. 192] дозволяє прослідкувати залежність вибору комунікативних стратегій поведінки політика від його національної належності, що експлікується у виборі ним мега-інтенції, моніторингу зворотнього зв'язку та особливостях ведення





розмови. Наприклад, Дональд Трамп спрямований на пошук рішень: *My plan goes from eight tax brackets down to four; expands the zero tax bracket greatly; expands the child tax credit; repeals the estate tax and special interest tax breaks; cuts the corporate tax rate from much more and equal to 35 percent tax, and brings it down all the way down to 20 percent; and cuts tax rates for small businesses to the lowest level in more than 80 years.* Тут маємо справу з феноменом індивідуалізму американської лінгвокультури, що зумовлює більшу самостійність її носіїв у прийнятті рішень порівняно з представниками інших мовних культур, що тяжіють до колективності.

Ціннісно-орієнтаційний профіль культури накладає відбиток і на моніторинг зворотнього зв'язку. Тому, Дональд Трамп, як представник лінгвокультури з високим ступенем уникнення невизначеності вдається до постійних перепитувань, риторичних запитань тощо: «*And I'm being followed by Mr. Bennett – you know that, right? Those are the ones I like where they speak well of you before you know them. Right?*».

**Психологічна складова комуніканта.** Аналіз психологічної організації мовної особистості американського президента вказує на схильність Дональда Трампа у процесі комунікативної діяльності обирати Его-стан, який відповідає умовному типу особистості Батька, що реконструюється в мовленнєвій діяльності (див. П. 2) г).

**Соціоінтерактивна складова мовного паспорту мовця** будується на моделях міжособистісної взаємодії, серед яких найбільш поширеними є: 1) *домінування* (ставлення до партнера як до засобу досягнення власних цілей, ігнорування його інтересів); 2) *маніпуляція* (здійснення прихованого впливу на партнера з метою отримання переваги над ним); 3) *суперництво* (міжособистісна взаємодія, коли адресант відкрито декларує сам факт впливу, але приховує мету впливу); 4) *партнерство* (адресант ставиться до партнера по комунікації як до рівного собі); 5) *співробітництво* (ставлення до комунікативного партнера як до самоцінності, намагання об'єднати зусилля в спільній діяльності для досягнення близьких цілей); б) *конфлікт* (тип взаємодії, в основі якої реальні або ілюзорні протиріччя цілей комунікантів при спробі їхнього вирішення на фоні гострих емоційних станів) [6, с. 218].

В умовах сучасного політичного дискурсу найдієвішою моделлю взаємодії політика й аудиторії є *маніпуляція*, під якою розуміємо процес нав'язування населенню поглядів, думок, способів дій, які адресант може вважати неправдивими, але вигідними для себе; це пов'язано з використанням спеціальних прийомів, спрямованих на зниження критичного мислення з боку реципієнтів [12, с. 43]. До основних засобів реалізації мовного впливу у політичній промові належать: метафори, епітети, порівняння, фразеологізми, метонімії тощо. Ефективність цих засобів, очевидно, зумовлена тим, що вони допомагають яскраво та неповторно підкреслити характерні властивості, якості, переваги об'єкта, про який іде мова [5, с. 64]. Аналіз передвиборчого дискурсу президента США свідчить, що задля досягнення підтримки виборців Дональд Трамп найчастіше вдається до *метафор*, які надають його висловленням більшої емоційної забарвленості; *повторів*, що слугують для наголошення ключових ідей та створення ритму; *гіперболи*, яка сприяє у вираженні похвали і подяки; *займенникових повторів* «*I*» та «*We*», спрямованих на висловлення особистої відповідальності («*I*») та прагнення досягти єдності з народом («*We*»); *енітетів*, що надають мовленню образності; *антитези*, яка слугує для створення контрасту та *літоти*, що покликана маніфестувати підсилено-негативні якості кандидатів-конкурентів [18, с. 189].

**Мовна складова** охоплює сукупність характеристик мовної особистості комуніканта, яка відбиває особливості створення й сприйняття мовцем текстів, «що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [2, с. 188]. На часі виділяють наступні типи мовних особистостей: 1) *раціонально-евристичний* (демонструє здоровий глузд, іронію); 2) *авторитарний* (тяжкі до відносин підкорювання, проявляє жорстоку імперативність); 3) *куртуазний* (виявляє тяжіння до етикетності); 4) *інвективний* (схильний до прямої вербальної агресії); 5) *акцентуований* (особистості, які знаходяться на межі психічної норми й патології) [16, с. 55 – 56].

Аналіз досліджуваного матеріалу дозволяє визначити тип мовної особистості американського президента як *раціонально-евристичний з елементами куртуазності*, оскільки мовлення політичного лідера США наповнене асертивами (*Household incomes are down more than \$4,000 since the year 2000. Our manufacturing trade deficit has reached an all-time high – nearly \$800 billion in a single year*), що свідчить про аргументативність та актуальну насиченість його висловлювань, та експресивами («*Thank you!*»; «*Sorry to keep you waiting*»), покликаними для ввічливого вираження вдячності.

**Мовленнєво-риторична складова** комунікативного паспорту мовця тяжіє до аналізу домінуючих типів мовленнєвих актів та опису таких риторичних аспектів мовлення як логос (словесні засоби для переконання), етос (зразкова морально-етична поведінка мовця), пафос (інтелектуальна, вольова, емоційна спрямованість мовця).

Під час аналізу промов чинного президента США Дональда Трампа було встановлено, що серед мовленнєвих актів політичного діяча переважають *асертиви* (50%), спрямовані на задоволення інформаційних потреб адресата; *комісиви* (19%), що є ефективними засобами впливу на аудиторію через обіцянку; та *бехабітиви* (9%) серед яких особливе місце відведено подяці та похвалі. Варто зауважити, що Д. Трамп апелює не лише до розуму слухача через аргументи та обіцянки, але й використовує досить значну кількість *експресивів* (6%), *директивів* (4%), та *квеситивів* (3%), які дозволяють привернути та скерувати увагу аудиторії до переваг його політичного курсу та недоліків політичних стратегій його опонентів [18, с. 191].

**Національно-культурна складова** *homo loquens* тісно пов'язана з його національно-комунікативною свідомістю як носія тієї чи іншої лінгвокультури [13, с. 265], певні категорії якої виявляють культурно-





специфічний характер. Дональд Трамп як носій американської лінгвокультури у своїх промовах демонструє притаманні їй ендемічні риси, а саме *індивідуалізм*, що проявляється в спрямованості на самостійний пошук рішень («*To all Americans tonight in all cities and towns I make this promise*»); *низькоконтекстуальність*, що знаходить вираження в економії мовних ресурсів, про що свідчить переважання простих речень («*I am your voice*»; «*We will make America Safe again*»); *низький ступінь дистанції влади*, на що вказує часте вживання займенника «ми» («*We will defeat every evil, overcome every threat, and meet every single challenge*»); *високий ступінь уникнення невизначеності*, що експлікується на рівні розділових запитань.

Отже, комплексний аналіз мовної особистості американського президента показує, що перед нами сучасний політичний лідер, що займає домінуючу роль адресанта, демонструє асиметричний (вищий) комунікативний статус по відношенню до аудиторії, є приципалом, висловлюючи власні ідеї та виказуючи готовність нести відповідальність за свої слова та належить до домінуючого типу комунікантів. Визначальними факторами у формуванні соціометричної складової мовної особистості Дональда Трампа є позиційна роль, яка визначаючи його як президента США вимагає від політика дотримання певних усталених стандартів поведінки, та статусна роль мовця, зумовлена гендерними, віковими та соціокультурними особливостями його особи. За особливостями психологічної організації мовця властивий его-стан батька, що реконструюється у позиції критичного керівника в процесі комунікативної діяльності. В основі соціоінтерактивної складової мовного портрету політика лежить стратегія маніпулювання, що базується на вдалому користуванні стилістичними засобами і тропами. Аналіз актомовленнєвого наповнення політичних промов Дональда Трампа (мовленнєво-риторичний складник) дозволив розкрити мовну сторону особистості політика та встановити тип мовної особистості останнього як раціонально-евристичний з елементами куртуазності. Дослідження національно-культурної складової мовця сприяло виявленню залежності між комунікативною поведінкою американського президента та його національною належністю.

*Перспективу дослідження* мовної особистості політичного лідера вбачаємо в описі риторичних аспектів мовлення, а також лексику, тезаурусу та прагматикону державного діяча.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Goffman E. Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience / Erving Goffman. – Boston: Northeastern University Press, 1986. – 586 p.
- Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С.Бацевич. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – М.: Литур, 2002. – 576 с.
- Богданов В.В. Коммуниканты / В.В.Богданов // Вестник Харьковского университета. – 1989. – № 339. – С. 7 – 10.
- Гузак А. М. Стилістичні прийоми як засоби сугестивного впливу в президентській ораторській промові (на матеріалі промов американських президентів) / А.М.Гузак // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – 2014. – С. 60 – 65.
- Доценко Е.А. Психология манипуляции: феномен, механизмы и защита / Е.А.Доценко. – М.: ЧеРо, 1997. – 344 с.
- Кабашнюк З.О. Соціокультурна спрямованість мовної особистості політичного лідера (на матеріалі промов державних діячів П. Порошенка та Д. Трампа) // Студентський науковий вісник ЦДПУ ім. В. Винниченка. – 2018. – Вип.18. – С. 190 – 194.
- Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И.Карасик. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
- Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. / В.Б.Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
- Ляшук А.М. Гендерні та соціолінгвістичні характеристики мовної особистості політичного лідера (на матеріалі промов політичних діячів Петра Порошенка та Дональда Трампа) / А.М.Ляшук, З.О.Кабашнюк // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – 2018. – № 147. – С. 236.
- Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М.Л.Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
- Маслова В. А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? / В.А.Маслова // Политическая лингвистика. – 2008. – № 1(24) – С. 43 – 48.
- Попова З.Д. Язык и национальное сознание / З.Д.Попова, И.А.Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2004. – 303 с.
- Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г.Г.Почепцов. – Київ: Спілка рекламистів України, 1996. – 198 с.
- Почепцов О. Г. Комунікативний статус як параметр мовленнєвої взаємодії / О.Г.Почепцов // Мовознавство. – 1989. – №4. – С. 40 – 45.
- Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації / О.А.Семенюк, В.Ю.Паращук. К.: Академія, 2010. – С. 55 – 56.
- Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [На матеріалах сучасної газетної публіцистики]: моногр. / К.Серажим; за ред. В.Різуна; Київ: нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.
- Степаненко З.О. Особливості передвиборчої риторики Дональда Трампа / З.О.Степаненко // Студентський науковий вісник. – Випуск 17. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 187 – 192.
- Чучвара А. Формування методології дослідження політичного дискурсу в Україні: практика використання контент-аналізу / А.Чучвара // Мова і суспільство. – 2015. – № 6. – С. 23 – 34.
- Яшенкова О. В. Лінгвопрагматична варіативність директивів в англомовному діловому дискурсі, 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docplayer.net/86498139-Yashenkova-o-v-k-filol-n-doc-institut-filologiyi-knu-imeni-tarasa-shevchenka.html>

Олена КІЛИК

#### ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМІВ «DEADPOOL-1» ТА «DEADPOOL-2»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ярова Л. О.

**ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.** Людина належить до певної національної культури, що включає в себе свою мову, історію, літературу, кіно. З розвитком культури з'являються нові прецедентні феномени, які при перекладі мають правильно відобразитися в мові якою він здійснюється. Такі прецедентні феномени досліджували Ю.Н. Караулов[1], Д. Б. Гудкова, В. В. Красних, І. В. Захаренко і Д. В. Багаєв[6].

**АКТУАЛЬНІСТЬ** нашого дослідження зумовлена тим, що кіноіндустрія стрімко розвивається, щорічно створюються безліч фільмів, які насичені прецедентними феноменами і їх переклад повинен бути зрозумілим глядачам інших культур. Тому явище перекладу прецедентних феноменів саме в цій сфері є дуже важливим, проте мало дослідженим.



**МЕТА** дослідження полягає у визначенні специфіки перекладу перекладацьких імен при аудіовізуальному перекладі фільмів.

**ОБ'ЄКТ** дослідження складають прецедентні імена на матеріалі фільмів «Deadpool – 1» та «Deadpool – 2».

**ВИКЛАД МАТЕРІАЛУ.** Збільшення культурних, економічних, політичних або ж наукових контактів між різними етнокультурними країнами надає актуальність тим темам, що тісно пов'язані з дослідженням та вивченням процесів міжкультурної комунікації. Лінгвістика як наука, що займається вивченням мови, використовує культуру в якості допоміжного матеріалу для повного заглиблення у мовні процеси та явища.

Слід зауважити, що мова і культура розвиваються одночасно відповідно до змін способу життя людей і постійним розвитком суспільства, що призводить до розширення лексики мови і до зміни семантики слів. Словниковий запас поповнюється новими виразами, неологізмами, з'являється велика кількість лексики з національно-культурним відтінком, куди відносять прислів'я, ідіоми, приказки, фразеологізми, крилаті слова і прецедентні феномени. Як відомо, сучасні тексти відрізняються великою кількістю різноманітних національно-культурних стереотипів, які, в свою чергу, є одним з найважливіших факторів сприйняття текстів для людей, які вивчають іноземні мови. Людина, що вивчає мову і культуру іншої країни, часто проявляє інтерес до населення цієї країни, звертаючи увагу на зовнішній вигляд носіїв мови, на їх звички, норми і манери поведінки, на систему цінностей, на їх менталітет в цілому. З іншого боку, він намагається максимально тісно ознайомитися з новим культурним середовищем, проводячи порівняння феноменів іншої країни з феноменами своєї рідної чи світової культури. Соціалізація індивіда здійснюється в межах системи прецедентів лінгвокультурної спільноти, до якої він належить. В прецедентах закладена основа когнітивної бази, яка зумовлює своєрідність національного характеру і так чи інакше впливає на мовну поведінку.

Першою згадкою і імпульсом до початку вживання терміна «прецедентність» в лінгвістиці стало введення Ю.Н. Караулова [1, с. 216] поняття прецедентного тексту. Прецедентними прийнято вважати тексти – «значимі для тієї чи іншої особистості в пізнавальних і емоційних відносинах, мають надособистісний характер, тобто добре відомі і широкому оточенню даної особистості, включаючи її попередників і сучасників, і, нарешті, такі, звернення, що відновлюються неодноразово в дискурсі даної мовної особистості».

Серед тих, хто розробляв поняття прецедентності, видається доречним відзначити Д. Б. Гудкова [2], В. В. Красних [5], І. В. Захаренко [3] і Д. В. Багаєва [3]. Ця група московських вчених опублікувала кілька робіт, в яких вони ввели і пояснили новий термін – прецедентний феномен. Д. Б. Гудков, В. В. Красних, І. В. Захаренко і Д. В. Багаєва трактують прецедентний текст як один із видів прецедентних феноменів, до яких вони також відносять прецедентне ім'я, прецедентне висловлювання і прецедентну ситуацію.

Посилаючись на роботи вищеперерахованих лінгвістів можна визначити, що до числа прецедентних належать феномени, які:

1) добре відомі всім представникам національно-лінгвокультурної спільноти, тобто вони знають (як мінімум) про його існування і мають деякий, загальний, обов'язковий для всіх носіїв певного ментально-лінгвального комплексу, національно-детермінований, мінімізований і нваріант його сприйняття;

2) актуальні в когнітивному (пізнавальному й емоційному) плані, тобто за прецедентним феноменом завжди стоїть деяке уявлення про нього, загальне й обов'язкове для всіх носіїв тогочасного національно-культурного менталітету, чи інваріант його сприйняття, що і робить всіапельяції до прецедентного феномена прозорими, зрозумілими, конотативно маркованими;

3) звертання (апеляція) до яких постійно відновлюється в мові представників тієї або іншої національно-лінгвокультурної спільноти, при чому відновлюваність звертання до тогочасного прецедентного феномена може бути потенційною, тобто апеляція до нього може не бути частотною, але в будь-якому випадку вона буде зрозуміла співрозмовникові без додаткового розшифрування і коментаря (у протилежному випадку це буде апеляція не до прецедентного феномена – ознаки 1, 2)

Переклад таких феноменів є складним процесом, особливо, коли такі з'являються при аудіовізуальному перекладі. Аудіовізуальний переклад – це перекладацька діяльність, яка включає в себе взаємодію тексту (усного чи письмового) з картинкою та звуком. Перш ніж переходити до аналізу перекладу прецедентних феноменів, було вивчено фільми «Deadpool – 1» та «Deadpool – 2» в оригіналі та перекладі. На основі цього було виявлено, що фільм насичений саме прецедентними іменами, які в багатьох випадках не мали місце в оригіналі тексту, але з'явилися в перекладі.

**Прецедентні імена** – індивідуальне ім'я, пов'язане або з широко відомим текстом, який, як правило, належить до числа прецедентних, або з ситуацією, яка є широко відомою для носіїв мови і виступає як прецедентна, тобто, це ім'я-символ, що вказує на деяку еталонну сукупність певних якостей [2, с. 108]. Прецедентні імена, на відміну від імен власних, позначають конкретних людей, місця, події та формують клас індивідуальних імен. До того ж, їм належить ключова роль у представленні певних моделей поведінки, які схвалюються або засуджуються суспільством.

Прецедентні імена умовно можна поділити на 3 типи: «універсальні», тобто такі, що потенційно відомі кожній людині, «соціумні», тобто ті, що відомі певному прошарку суспільства та «національні», тобто такі, які набули широкого попиту в певній культурі. Всього прецедентних імен в тексті нараховується 155.

Переклад «універсальних» прецедентних імен не викликає труднощів через те, що ці імена вже мають установлені назви в різних культурах. Наприклад: «*Ever heard David Beckham speak?*» [7] – «*Ти чув коли-небудь як Девід Бекхем розмовляє?*» [8]. В наведеному прикладі, ім'я футболіста відоме як і в англомовній, так і в україномовній культурі. Отже, спосіб перекладу – співпадіння, який використав перекладач, вважаємо доречним і таким, що не заважає розумінню українському глядачеві.



Переклад «соціумних» та «національних» прецедентних імен – є більш складним процесом, тому що лексика одного суспільства відрізняється від іншого, хоча й може стосуватись одного виду діяльності, професії і т.д. Якщо кінофільм створений для певного прошарку суспільства, то багато специфічних речей будуть зрозумілими. Так наприклад у фільмі звучить фраза: «*A limited edition Voltron*» [7] - «*Лімітований випуск Вольтрона*»[8]. Перекладач не вносить ніяких змін, через те що Вольтрон – це персонаж коміксів, який широко відомий серед фанів як і в Америці, так і в Україні. Ми вважаємо, що так як Дедпул знятий на основі коміксів, то перекладач доречно не вдавався до трансформацій, адже глядач, який дивиться цей фільм, автоматично є знавцем коміксів.

Так само й з прикладом про музику: «*I'm about to do to you what Limp Bizkit did to music in the late 90's*» [7] – «*Зараз я з тобою зроблю таке, що Лімп Бізкіт зробив з музикою 90-х*» [8]. Згадана група була всесвітньовідомою, тому вона є достатньо зрозумілою українському глядачеві, який цікавиться музикою. Тобто використання співпадіння під час перекладу для широковідомих прецедентних імен, ми вважаємо доречним. Всього випадків співпадіння при перекладі нараховується 75 (48% від загальної кількості).

Проте існують випадки, коли прецедентне ім'я містить в собі «асоціативний натяк», що мав на увазі автор. Коли таке відбувається, перекладач має використовувати інші способи перекладу та вдаватися до такого поняття, як асиметрія перекладу, для того щоб прецедентне ім'я справило певне враження на глядача. Асиметрія перекладу – це така ситуація, за якої в мові перекладу з'являються невідповідності у порівнянні з мовою оригіналу. Цей процес проявляється у заміні або ж додаванні лексичних одиниць для кращого їх адаптування та розуміння.

Так як «*Deadpool*» – це комедія, тому часто там, де з'являлись прецедентні імена перекладачеві доводилось повністю замінювати їх для досягнення гумористичного ефекту. Коли головний герой вгадував справжнє ім'я негідника він казав: «*What is it really? Kevin? Bruce? Scott? Mitch? Is it Basil Faulty?*» [7]. Перекладач звичайні імена переклав, як *Кевін, Брюс, Скот, Мітч*, а от ім'я *Basil Faulty* змінив на *Віталька*[8]. Перекладач використав заміну на функціональний аналог, через те що «*Basil Faulty*» – це відомий ситком про чоловіка, який завжди потрапляв у смішні ситуації, його поведінка була неадекватною та він завжди поведився нервово. Для українського глядача це було б незрозумілим і несмішним, а от серіал «*Віталька*» – широковідомий в нашій культурі. Ми вважаємо, що використавши це ім'я та згадавши серіал автор досягнув того ж самого ефекту, який планувався сценаристами використавши *Basil Faulty* для англомовного глядача.

Коли головні герої обирали ім'я для своєї дитини, з варіантів були звичайні «*Cher*» та «*Todd*» [7], які перекладач змінив на не менш звичайні українські імена – «*Оля*» та «*Коля*» [8]. Ми вважаємо таку заміну доречною, через те що за задумом автора момент підбору імені для дитини був достатньо смішний і якби перекладач залишив оригінальні імена, то це б стало незрозумілим для українського глядача і весь момент гумору був би втрачений.

В наступному прикладі, що стосується лікарських засобів : «*Tylenol PM?*» [7] перекладач вирішив повністю змінити назву ліків на «*Аналгін*» [8], через те що в українській культурі цей препарат є широковідомим, на відміну від того, що згадується в оригіналі.

В цьому прикладі було замінено географічну назву: «*That's how we do in MotherRussia*» [7] – «*Ласкаво просимо до Матінки – України*» [8]. Сам персонаж, що промовляє ці слова, має слов'янське походження, тому не дивно, що така країна з'являється у сценарії, проте український перекладач вирішує змінити її на «*Україну*», зважаючи на те, що фільм виходив в реліз саме для українського глядача і щоб уникнути політичних непорозумінь, на нашу думку, таке рішення є дуже вдалим.

Яскравим прикладом можна назвати переклад назви телесеріалу «*Sharknado*» [7], який згадувався у фільмі. Це фільм має безліч частин з майже ідентичним сюжетом. Аналогів в Україні немає і до того ж він не є дуже відомим для нашої культури, тому перекладач проаналізувавши вітчизняний кінематограф та телевізійні програми, використав для перекладу назву багатосезонної передачі «*Битва екстрасенсів*» [8]. На нашу думку, змінивши назву переклад залишився адекватним та більш адаптованим до українського глядача. В тексті було використано спосіб заміни 34 рази (тобто 22% від загальної кількості).

Наступний приклад показує, що для досягнення ефекту гумору перекладач навмисно додає прецедентне ім'я, якого немає в мові оригіналу. «*Never underestimate a man with a mustache! Just ask anyone in Brooklyn*» [7] - «*Мужики з вусами можна довіряти. Спитайте у Зіброва*» [8]. Перекладач використовує ім'я відомого українського співака, який за описом схожий на того, хто згадується в оригіналі. На нашу думку, використання додавання в цьому випадку є найкращим рішенням, яке викликає сміх серед українського глядача і є більш зрозумілим, ніж якщо було б перекладено: «Просто запитайте когось у Брукліні».

Коли друг головного героя побачив його спотворене обличчя в оригіналі він сказав: «*Cause you look like Freddy Krueger face*» [7], а переклад звучить так: «*Ти наче байстрюк Фреді Крюгера та Фантомаса*» [8]. Тобто перекладач додав таке прецедентне ім'я, через те що обличчя головного героя стало не тільки страшним, як у Фреді Крюгера, а ще й він став лисим, як Фантомас. Ми вважаємо, що саме цим перекладач підсилює відразливе ставлення друга до зміненої зовнішності героя і таке додавання не стало зайвим, а навпаки було використане доречно.

Цікаве додавання прецедентного імені відбувається, коли головний герой обирає ім'я майбутній дитині. В оригіналі це звучить так: «*Whatabout Krystal? But with a "K"? it's too strippy*» [7], а в перекладі перекладач додає ще 2 імені: «*А Може Крістіна, чи Сніжана? О ні, як назва для перукарні. Тоді Анжела, чи це теж з тебе ж опери?*»[8]. Перекладач зробив це для того, щоб підкреслити ситуацію гумору, перерахувавши найпопулярніші імена для назв перукарень.





«Deadpool» – це комедія, тому, ми вважаємо, що такі додавання та асиметричність в перекладі є правильними та виправданими, вони насичують текст перекладу гумористичними ситуаціями та такими, які будуть близькими для українського глядача. В тексті додавання використовувалось 46 разів (30% від загальної кількості).

В ході дослідження було проаналізовано особливості перекладу прецедентних імен при аудіовізуальному перекладі на прикладі вживання їх у фільмі «Deadpool». Було виявлено, що такі прецедентні імена за ступенем їх зрозумілості для кожної з культур мають різні способи відтворення. А також було досліджено навмисне створення прецедентних імен у мові перекладу задля досягнення «асоціативного ефекту». Актуальність нашого дослідження доводить, що в цьому напрямку можна продовжувати аналіз, оскільки існує багато випадків, де з'являється асиметричність та невідповідність в перекладі, яка зберігає в собі конотативний сенс, який мав на увазі автор.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Захаренко И. В. Прецедентны евысказывания и их функционирование в тексте / И. В. Захаренко // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: Филология, 1997. – С. 92–99.
4. Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц языка и в коммуникации // Вестн. МГУ. Серия 9, Филология. 1997. № 4. С. 106–117.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 283 с.
6. Захаренко И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как имволы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык. Сознание. Коммуникация : Сб. статей. – М.: «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
7. <https://uakino.club/films/genre/action/6864-dedpul-2.html>
8. <https://uafilm.tv/48-dedpul.html>

**Валерія КЛИМЕНКО**

### ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ АНОТАЦІЇ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лівчицька І. А.*

Науковий стиль англійської мови наразі відіграє значну роль, адже все більше науковців пишуть свої роботи саме англійською, активно входять до світової наукової спільноти. **Актуальність теми дослідження** полягає у дослідженні сутності, особливостей вживання наукового тексту для забезпечення ефективного спілкування студентів-магістрів в академічному та професійному середовищі. Дослідження теми наукової прози дає змогу усно та письмово коректно представляти свої наукові результати відповідно до вимог світових стандартів, бути потенційним учасником міжнародних наукових проєктів, тощо.

Ключову позицію в структурі наукового тексту займає анотація, основна функція якої полягає в компресованому узагальненому представленні дискурсу статті. І. М. Колегаєва вважає анотацію «допоміжним елементом мегатексту» [3:70-79].

Т. В. Яхонтова характеризує анотації як «власне анотація» та поділяє їх на інформативні (охоплюють основні результати дослідження та різні специфічні параметри) та індикативні (вказують на тему повідомлення у формі короткого опису до великих за обсягом теоретичних праць) [8:14-18]. Функції власне анотацій наступні: суплементарна (допоміжна) функція, що дає змогу адресатові дати оцінку пропонованої йому статті так, як цього прагне адресант; також анотація має в собі функцію підтримки комунікації та презентаційну, оскільки анотація є важливим чинником у науковому спілкуванні, як і сама стаття; інформативна функція полягає в характеристиці змісту статті у формі тезового звіту та функція підсумовування, коли резюмуються та абстрагуються всі основні фрагменти статті [6:107-110]. Саме дослідження лексичного складу анотації англійською мовою і визначає актуальність нашого дослідження.

**Предмет дослідження:** науковий англійський текст (жанр наукової статті).

**Об'єкт статті:** лексичний склад наукових англійських анотацій.

**Мета статті:** окреслити лексичні засоби вираження наукової прози на матеріалі наукових англійських анотацій з прикладної лінгвістики.

Для реалізації обраної мети нам потрібно виділити такі **завдання**:

- 1) з'ясувати сутність та особливості наукового тексту та анотації в літературі;
- 2) окреслити засоби вираження логічності, послідовності, абстрактності в науковому тексті на лексичному рівні мови;
- 3) виявити особливості вживання загальнонаукової та загальнонавчальної лексики в науковій анотації.

**Матеріалом дослідження** слугували 5 анотацій до 5-ти англійських статей, які були надруковані в період з 2013-2018 роки в мережі інтернет **Open ACCESS Journals** за посиланнями: [www.linguistics-journal.com](http://www.linguistics-journal.com), [www.scirp.org](http://www.scirp.org); [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com); 1-ша анотація: слів – 148, знаків – 831; 2-га анотація: слів – 160, знаків – 941; 3-тя анотація: слів – 163, знаків – 875, 4-та анотація: слів – 145, знаків – 779, 5-та анотація: слів – 96, знаків – 598, об'єднані спільною тематикою прикладної лінгвістики англійської мови.

**Методи дослідження:** статистичний, порівняльний та лінгвістичний аналіз англійських наукових статей на лексичному рівні.

Вихідним аргументом сучасного підходу до наукового тексту для нас є твердження, що науковий стиль, його лексика постійно рухається, міняються й вимоги до написання. Тому й наукова проза розвивається, не є застиглим фрагментом, отже, виявлення її основних рис та особливостей анотації маємо на меті у даній статті.





**Огляд досліджень наукового тексту.** Основи вивчення наукового стилю почалися з формулювання основних положень про специфіку мови науки (В. В. Виноградов), виявлення особливостей наукової мови, які зводилися до логічності (Р.А. Будагов), лаконічності і точності (Л.В. Щерба), компактності і цілеспрямованості (В.М. Солнцев), чіткості формулювань, послідовності викладу. Матеріалом перших досліджень наукової мови були науково-технічні тексти, що обмежувало поле наукових досліджень функціональних особливостей наукових жанрів.

Науковий стиль і його термінологія почали складатися ще в давній книжній українській мові частково за зразками і під впливом грецької і латинської мов. Латина була мовою наук усієї Європи. Свідченням цього є наукові книги-монографії, трактати, лексикони, прогностики, послання, бесіди, що готувалися і видавалися українськими вченими в Острозькій академії, Львівському братстві («Адельфо-тес»), Києво-Могилянській академії, Києво-Печерській лаврі та в інших навчальних закладах, братствах, монастирях України [4:282]. Національна наукова мова забезпечує зв'язок між концептуальною (логічною) і вербальною (мовною) картинами світу під час пізнання. Відомо, що власне лінгвістичне вивчення мови науки почалося з часу виходу в світ (середина ХХ ст.) книги англійського вченого Т. Сейвори «Мова науки».

Професор Гальперин І.Р. вважає характерною рисою лексики наукової прози утворення неологізмів. В жодному стилі літературної мови немає таких сприятливих умов для виникнення неологізмів, як в науковій прозі. Нові поняття, які з'являються в результаті досліджень, постійно вимагають нових слів для їх позначення. Особливо часті випадки новоутворень за допомогою афіксації і конверсії. Стиль наукової прози завжди залишиться невичерпним джерелом виникнення нових слів, словосполучень і нових відтінків значень вже існуючих слів [2:285-287].

Сучасний дослідник Халлідей М.А. вважає, що зв'язність наукового тексту, цілісність його одиниць, пов'язані з питанням актуального членування. Звісно ж, що категорія актуального членування – це категорія за своєю природою саме текстова. Будь-який текст (особливо науковий, де це проявляється найчіткіше) можна представити як динаміку – зміну і взаємодію – двох основних планів: *інформаційного* (який повідомляє нове) і власне *сполучного* [8].

Розглядаємо ситуацію при якій англомова наукова стаття володіє мовною специфікою на лексичному, граматичному і стилістичному рівнях. Відповідно до цієї гіпотези матеріал було проаналізовано на різних рівнях вивчення мовної системи. Перш за все з точки зору особливостей лексичного складу, а також особливої значущості граматичних форм, регулярно відтворюваних в досліджуваних статтях.

Англомовний лінгвіст Ч. Б. Сіллієрс визначає наступні принципи наукового твору:

- повне розуміння фактів, на яких буде заснована робота;
- критичне мислення, яке має на увазі ідентифікацію і виділення точних і релевантних фактів;
- визначення специфічної категорії читача, на яку буде орієнтована дана робота;
- дотримання структури твору, що включає вступ, де автор вказує на основну думку і зміст роботи, головну частину і рефлексію, де виділяються важливі аспекти і надаються власні судження і укладення;
- вказівка на джерело (цитовання) з дотриманням відповідних правил;
- застосування прийнятого об'єктивного наукового стилю [7: 1030].

Науковий стиль в англійській мові має такі риси, які властиві різним наукам і різним його жанрами, таким як наукова стаття, дисертація, доповідь, монографія, навчальний посібник і т.д. Науковому жанру притаманні наступні характеристики, як логічне, послідовне і пов'язане з викладом матеріалу із зазначенням причинно-наслідкових зв'язків, абстрактність, також номінальна точність, об'єктивне ставлення автора до фактів, інформаційна насиченість матеріалу, яка викладена за допомогою ускладнених синтаксичних конструкцій, проте, переважно в стислій формі. Специфіка цих характеристик досягається за допомогою різноманітних прийомів англійської мови, зокрема через лексичні та синтаксичні особливості.

Розглянемо головні мовні засоби в науковому стилі за рівнями літературної мови за Поспеловою Г.Б. [5:9-12].

*Лексика та фразеологія.* Загальноживані слова, загально-наукова лексика й терміни визначають мовні особливості стилю творів, у яких ідеться про результати досліджень, досягнення науковців. Найбільшу частину інформації викладено з застосуванням наукових і спеціальних термінів. Вживають також слова й усталені словосполучення, що допомагають послідовно, логічно пов'язати між собою окремі елементи наукового тексту: таким чином (this way); однак (however); у свою чергу (in turn);

*Синтаксис* наукового стилю має яскраво виражений книжний характер, чітко організовану будову речень, без чого неможливо було б висловити складну логічну структуру думок. Важливою рисою синтаксису наукової мови є переважання розгорнутих складних речень із розгалуженою системою різних видів підрядності, відокремлених зворотів (особливо дієприкметникових та дієприслівникових). В нашій роботі ми зупинимося на лексичному рівні анотації, та проведемо невелике дослідження лексики в 5 анотаціях наукової прози.

За В.В.Виноградовим («Проблема авторства и теория стилей. М. 1961») авторство в науковому тексті представляє собою центральну характеристику цього стилю. Автор наукового тексту на відміну від автора художнього тексту виступає не як образ автора, представлений певним мовним типом, за словами В. В. Виноградова, а як особистість, включена в літературну традицію, метою якої є опис, перевірка та доказове пояснення категорій природи та суспільства» [1: 214].

У науковій літературі поширені безособові, неозначено-особові речення, які використовуються для опису явищ, фактів, процесів.



«Для стилю наукової прози характерно виділення головного, основного з маси фактів, що повідомляються. Це досягається застосуванням синтаксичних прийомів, в яких принцип твору і підпорядкування пропозицій збігається з вимогами логіки, тобто головна думка міститься в головному реченні, підпорядкована думка – в підрядному», зазначає Гальперин І.Р. у своїй праці «Очерки по стилистике английского языка» [2: 350-352].

**Логічність.** Щоб домогтися логічного викладу матеріалу, в науковому стилі використовуються такі синтаксичні прийоми, як прості речення з ускладненими конструкціями, вступними словами і словосполученнями (however, further, on the one hand, according to) і поширеними визначеннями: rather, these surveys have the potential to allow us to detect and track fainter objects.

**Структурними особливостями наукової прози є:**

**Послідовність.** Будь-який науковий текст повинен мати хорошу структуру з ознаками переходу між частинами, дотримуватися принципу послідовного викладу аргументів.

**Зв'язність.** Зв'язність являє собою лексичні та граматичні зв'язки як усередині цілого тексту, так і в окремій пропозиції. В англійській мові існує кілька видів зв'язувань між частинами наукового тексту: посилання, тобто використання займенників it, he, him, this, that, here, there, які замінюють або вказують на інші слова або частини тексту:

**Абстрактність.** Дана характеристика особливо чітко проявляється на лексичному рівні - науковий стиль письмової мови відрізняється частотою використання абстрактних іменників (flexibility, transform, combinatory, etc).

**Точність.** Точність як характеристика наукового стилю полягає в широкому вжитку спеціальної лексики і термінології, особливо тієї, яка схожа у багатьох мовах і є міжнародною (problem, system, algorithm, function).

**Об'єктивність.** Для сучасного наукового стилю не характерні суб'єктивні оціночні судження, які можуть лише використовуватися для вираження суто особистої точки зору автора (in my opinion, to my mind, etc). Навпаки, цьому стилю притаманна безособова манера викладу матеріалу, тому що основна увага в роботі приділяється не особистості автора і його думці, а інформації і аргументам, які автор пропонує читачеві. Текст, зазначає В.Чернявська, завжди співвідноситься з комунікативною ситуацією та її *антропоцентрами*: автором й адресатом, суб'єктом мовлення і його партнером /-ами комунікації [5, 8-13].

**Результати дослідження:** Спираючись на англомовні наукові статті, опубліковані в мережі інтернет протягом 2013-2018 років, було здійснено спробу дослідити вживання іменників та дієслів в анотаціях та представити у процентному співвідношенні щодо кількості слів у тексті анотації. *Нашою метою* було побачити домінуючі в англомовній науковій анотації саме наукових слів чи загальноновживаних, адже науковий стиль відрізняється з-поміж інших саме своєю рухливістю та змінами лексичного складу в написанні. Результати статистичних обрахунків представлено в таблиці (Рис.1).

Рис. 1. Таблиця №1

Номер № статті	Кіл-сть слів в анотації	Загальноновживані слова				Слова наукового походження			
		Імен.	%	Дієсл.	%	Імен.	%	Дієсл.	%
№ 1	134	18	24,12%	5	3,73%	15	20,10%	7	9,38%
№2	152	12	7,89 %	5	3,29 %	33	21,71 %	5	3,29 %
№3	127	18	14,17 %	2	1,57 %	12	9,45 %	2	1,57 %
№4	144	14	9,72 %	3	2,08 %	12	8,33 %	4	2,78 %
№5	97	10	10,31 %	2	2,06 %	13	13,40 %	2	2,06 %

Таблиця №1 ілюструє нам те, що наукова лексика зазвичай превалює над загальноновживаною, не дивлячись на певну емоційність англомовних статей. Проте, в деяких прикладах анотацій до наукових статей кількість загальноновживаних та загальнонаукових іменників та дієслів є однаковою. Це підтверджує той факт, що основна функція анотації закладена саме в компресованому узагальненому представленні дискурсу наукової англомовної статті. Зазвичай анотація має насичений характер викладу, для привертання уваги читача і це ми прослідкували також на прикладі вибраних нами анотацій.

Під час нашого дослідження було виявлено наступні лексичні особливості наукової прози в анотації, які виражалися такими чином: в статті № 1 абстрактність виражена дієсловом «concentrate» та іменником «identity», в статті №2 вона виражається іменником «poststructuralism», в статті №3 виражена дієсловом «explain», в статті №4 виражена іменником «analysis», в статті №5 виражена іменником «diversity» та «capability». Точність в статті №1 виражено іменником «element» та «construction», в статті №4 – виражено іменником «model», в статті №5 – дієсловом «describe». В статті №2 зв'язність виражена займенником «this» тощо.

Також маємо зазначити, що у деяких статтях була наявна вузько направлена лексика, яку було б доволі важко сприймати читачу непрофесійної сфери, зацікавленому у викладеній темі анотації. Це свідчить про те,



що науковому стилю притаманні такі характеристики як: абстрактність, яку доволі важко сприймати, логічність, послідовність та викладення матеріалу за допомогою складних синтаксичних конструкцій.

**Висновки.** Наукова проза англомовної статті залишається маловивченою та особливо важливою для сьогодення. Адже багато вітчизняних українських вчених, студентів-аспірантів мають не достатньо сформованих навичок її написання. Значною мірою це зумовлено глобалізацією в науковому світі. Науковий стиль має мінливий характер, рухливу структуру, тож дослідження цієї теми є проблематичним через різноманіття жанрових форм на способів аргументації. Дослідження лексичного складу англомовної анотації показало, що англомовна анотація тяжіє до більш доступного викладу при написанні, з великою кількістю загальноживаних іменників та дієслів. Також спостерігали риси абстрактності, точності та зв'язності в іменниках та дієсловах, які досліджувалися та які притаманні саме науковому жанру. В свою чергу анотація має репрезентативну функцію, яка частково розкриває сутність наукової роботи загалом та яка являє собою компресовану узагальнену інформацію наукової статті.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо в розкритті синтаксичних особливостей анотацій, зокрема структурних, які передбачають послідовність, зв'язність, абстрактність, точність й об'єктивність, та формуються із складних синтаксичних конструкцій, з яких, власне, й складається наукова проза.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов, В.В. Проблема авторства и теория стилей. – М.: Гослитиздат, 1961. – 614 с.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка М., 1958. – 459с.
3. Колегаева И.М. Текстовая парадигма: МИКРО-, МАКРО-, МЕГА-, ГИПЕР- И просто ТЕКСТ /Ирина Михайловна Колегаева //Записки з романо-германської філології. – Одеса: Фенікс, 2008. – Вип.20. – С. 70 – 79.
4. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилістика української мови. Підручник / За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
5. Поспелова Г.Б. Характеристики научного стиля в английском языке // Иностранные языки: теория и практика 2/2012(15) – С. 9–12.
6. Єрченко О. Структурно-функціональна специфіка анотації до медичної статті рубрики «Оригінальне дослідження» / Олег Єрченко // Іноземна філологія, 2011. – Вип. 116.– С. 107 – 110.
7. Cilliers, Charmaine B. Student perception of academic writing skills activities in a traditional programming course. Computers & Education. – 2012. – № 58. – P. 1028–1041.
8. Halliday M. A. K. (1974) The Place of «Functional Sentence Perspective» in the System of Linguistic Description. F. Danes. (ed.); pp. 43-53.
9. Yahontova T.V. English Academic Writing for Students and Researches // Вид. Львів, 2003. – 219 p.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Matthew Coomber «Which ‘I’ is really me? Identity, pronouns and language learning» July 2013// Режим доступу: [www.linguistics-journal.com](http://www.linguistics-journal.com);
2. Nelya Koteyko «Corpus Linguistics and the Study of Meaning in Discourse», January 9 2014// Режим доступу: [www.linguistics-journal.com](http://www.linguistics-journal.com);
3. Singh, Rajdeep «A Cognitive Approach to the Semantics in the Sacred Context: Semantic and Symbolic Function of Sacred Words», July 22, 2018 // Режим доступу: <http://elr.sciedupress.com>;
4. Jia-Cing Ruan «A Corpus Study on “Begin”/“Start” in Academic Writing: A VARBRUL Approach», June 2014// Режим доступу: [www.scirp.org/journal](http://www.scirp.org/journal);
5. Candice R. Luebbing «Displaying the geography of language: the cartography of language maps», July 2013// Режим доступу: [www.linguistics-journal.com](http://www.linguistics-journal.com)

**Дмитро КОЗЕРОВСЬКИЙ**

### ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ В ОНЛАЙНОВИХ ВІДЕОІГРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ОНЛАЙНОВОЇ ВІДЕОГРИ «WORLD OF TANKS»)

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.*

Дана стаття присвячена дослідженню лінгвістичних та технічних проблем, які можуть виникнути під час локалізації онлайн-ігор комп'ютерних ігор, та технології створення локалізації комп'ютерних ігор. Предметом дослідження виступають англомовний, німецькомовний та локалізований для українських гравців текстовий матеріал комп'ютерної гри World of Tanks.

**Постановка проблеми.** Ще починаючи з 1970-х років комп'ютерні ігри стали улюбленим заняттям проведення вільного часу серед дітей та дорослих. В зв'язку з тим що більшість розробників ігор є представниками інших країн та розробляються вони переважно англійською мовою, країни, які майже не знають цієї мови, такі як Іспанія, Росія, Франція, а також Україна, не можуть повною мірою насолодитися грою.

Для того щоб підвищити обсяг продажу, розробники почали перекладати свої ігри. Переклад ігор потребували як розробники так і гравці. Але одного перекладу мало, тому що мовна картина світу у кожній країні своя, і те, що зрозуміло для однієї країни, буде не зрозуміло для іншої. Тому створюються не тільки переклади, але й локалізації ігор.

Локалізація – новий, динамічно розвинений напрямок в перекладі, що виник в 90-х роках. Локалізація набуває все більшого поширення в зв'язку з розвитком інформаційних технологій, все зростаючою кількістю різноманітного софту, веб-сайтів, комп'ютерних ігор і з потребою в їх перекладі. Саме завдяки цьому локалізація привернула увагу багатьох лінгвістів і дослідників у галузі мовознавства, які зайнялися вивченням її особливостей і різних перекладацьких стратегій, щоб вивести переклад на новий рівень. На сьогоднішній день є багато відомих українських та зарубіжних дослідників та лінгвістів, які досліджували локалізацію і все, що пов'язано з нею, такі як Амеліна С. М., Асоянц П. Г., Жукова Е. Ф., Міщенко А. Л., Онищенко Ю. К. Пістунів А. М., Попов С. А., Семенов А. Л., Ткачук В. М. та інші.

Особливим напрямком локалізації є переклад комп'ютерних ігор, розроблення яких також набирає все більших обертів. Локалізації піддаються численні елементи, що зустрічаються в тексті: назва гри, власні



імена, вигадані слова та вирази, метафори чи одиниці, які мають рівнозначних відповідників в інших мовах, переклад яких в деяких випадках вимагає особливої майстерності і творчого підходу.

Все більша потреба локалізації на ринку перекладацьких послуг, зростання індустрії комп'ютерних ігор і необхідності їх перекладу, а також недостатня вивченість питання проблеми локалізації аудіовізуального контенту, відсутність чіткого розуміння технології створення локалізації відеоігор і визначають **актуальність** даного дослідження. Також актуальність цієї роботи полягає у тому, що даний матеріал не досліджувався раніше для пошуку проблем перекладу. Тому в якості **гіпотези** виступає таке судження: під час перекладу аудіовізуального контенту в комп'ютерних іграх повинна існувати класифікація проблем локалізації цього явища та певним чином відобразитися в мові перекладу. При цьому, особливості локалізації можуть певною мірою впливати на інтерпретацію тексту.

Відповідно, **мета** нашої роботи полягає у виявленні особливостей перекладу аудіо-відео контенту з німецької та англійської мов українською під час локалізації онлайн-ігор, дослідити проблеми, які з'являються під час цього процесу та визначити технології створення локалізації аудіовізуального контенту.

У свою чергу, **об'єктом** дослідження є аудіотекст, який міститься в ігровому аркадному військовому онлайн-симуляторі «World of Tanks», а **предметом** – особливості локалізації аудіо-відео контенту в онлайн-відеоіграх.

Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

- 1) проаналізувати підходи до дослідження локалізації комп'ютерних ігор;
- 2) уточнити роль перекладу в процесі локалізації, виявити характерні особливості;
- 3) визначити проблеми, що виникають в процесі перекладу комп'ютерних ігор;
- 4) проаналізувати та порівняти способи перекладу аудіотекстів з німецької та англійської мов українською;
- 5) дослідити процес та технологію створення локалізації комп'ютерних ігор.

**Джерелом матеріалу** виступає комп'ютерна гра, аркадний військовий онлайн-симулятор World of Tanks. Для аналізу було взято німецькомовні, англомовні та україномовні аудіотексти, які містяться в грі.

Для реалізації завдань були використані наступні методи:

- 1) метод порівняння оригіналу та перекладу;
- 2) метод контекстуального аналізу;
- 3) Метод суцільної вибірки;
- 4) метод довільної вибірки.

**Практична значимість** роботи полягає в можливості використання результатів дослідження та його матеріалів при підготовці лекційних та практичних занять з перекладу.

Перш за все розглянемо поняття локалізації. Вперше про проблеми локалізації стали замислюватися ще в 1990 році. Для пошуку вирішення цих проблем була створена міжнародна асоціація стандартизації у сфері локалізації (Localization Industry Standards Association – LISA), метою якої була допомога компаніям в адаптації продуктів для місцевих ринків, а також обмін досвідом та розширення знань в сфері цієї галузі [14]. Крім цього, компанія займалася розробкою стандартів у сфері локалізації, проводила міжнародні конференції і займалася дослідженням машинного перекладу і засобів обробки мови. Однак у 2011 році організація була розпущена, а вся інформація і стандарти були представлені у вільному доступі [14].

Під терміном «локалізація» розуміють повну адаптацію продукту для використання в конкретному регіоні, який розглядається в нерозривному зв'язку з мовою цього регіону [7, с. 327]. Сам термін «локалізація» запозичили з сфери комп'ютерних технологій, який позначав адаптацію програмного забезпечення або переклад допоміжних файлів для різної технологічної продукції [13]. Австралійський вчений Ентоні Пім дає наступне визначення локалізації: «це загальний спосіб мислення, що вказує на адаптацію текстів різних культур в сфері програмного забезпечення, веб-технологій та в мережі міжкультурних новин. Це частина ряду понять, які постійно інтегруються в перекладацьку науку, хоча ці поняття з'являються досить рідко в загальноприйнятій лінгвістиці» (переклад наш – Козеровський Д.) [13].

В рамках вивчення локалізації вчені нерідко зачіпають теми глобалізації та інтернаціоналізації, вважаючи їх безпосередньою частиною процесу. Самі терміни походять з маркетингу, так як ці процеси раніше відносились виключно до просування продуктів на світовий ринок. В кінці 1980-х років, з появою необхідності перекладу комп'ютерних програм на інші мови, терміни були переосмислені і отримали нові значення, пов'язані з лінгвістикою.

Комп'ютерні ігри – найбільший сегмент світового ринку цифрового контенту [4] і деякі дослідники виокремлюють комп'ютерні ігри як жанр мистецтва [8]. Ігри «відносяться до більш загальної групи явищ, пов'язаних з гібридизацією художніх і технологічних об'єктів. Нарівні з комп'ютерною графікою і веб-дизайном, комп'ютерні ігри є технічно-художніми гібридами, в яких технологічна основа служить не тільки інструментом створення художнього продукту, але і включена в художній зміст та естетичні властивості витвору» [7, с. 328].

З огляду на так звану «гібридність», поєднання художнього і технічного тексту, можна відразу припустити, що локалізація цього типу буде складнішим, ніж локалізація ПО або веб-сайтів, які написані переважно «неживою» технічною мовою і, які мають менший обсяг тексту для перекладу та адаптації. Це означає, що перекладач, який локалізує комп'ютерну гру, стикається з усіма типами текстів, які виділяє німецька лінгвістка К. Райс (1978):





- 1) текстами інформативного типу, орієнтованими на зміст (інструкція з установки гри, технічні специфікації),
- 2) текстами експресивного типу, орієнтованими на форму (діалоги і сценарій тексту гри),
- 3) текстами, оперативного типу, орієнтованими на звернення (тексти супровідної документації гри – упаковка, рекламні повідомлення на сайті підтримки гри),
- 4) аудіо- і мультимедіальними текстами, що вимагають аудіо-візуального перекладу (створення субтитрів і озвучування діалогів)[6].

Класифікаційними критеріями комп'ютерних ігор служать жанр, платформа, візуальне уявлення, а також кількість гравців і спосіб їх взаємодії. Для здійснення правильної локалізації комп'ютерних ігор найбільш важливу їх жанрову класифікацію: динамічні екшен-ігри, які поділяються на шутери (в основі стрільба), файтинг (в основі бійка), аркади (в основі реакція); рольові ігри з повноцінним літературним сюжетом; стратегічні ігри; ігрові симуляції, які імітують сферу реального життя; головоломки, спрямовані на вирішення логічних завдань; навчальні ігри, що представляють в ігровій формі певні навчальні програми [5].

Після дослідження аудіовізуального перекладу в онлайн-іграх можна зазначити, що перед тим як записати уже перекладений звук гри, необхідно спочатку перекласти оригінальний текст озвучення, який надають розробники гри локалізаторам у вигляді файлів чи документів, а також розробники можуть надати звукові файли оригіналу озвучення, тому локалізаторам доводиться спочатку відділити текст від коду файлів, перекласти його і знову помістити його в цей файл. В наслідок цього процесу можуть виникнути труднощі для перекладача.

Видатний іспанський лінгвіст Альберто Фернандес Косталес визначає основні стратегії, які можуть бути використані в процесі локалізації відеоігор [11, с. 385-408]. Вони завжди залежать від характеру цільової мови, соціокультурного контексту певного регіону чи країни та термінів та цілей нового продукту. Ці методи перелічені наступним чином:

- 1) Доместикація<sup>1</sup>проти форенізації<sup>2</sup>.

Класична відмінність, яку визначає американський теоретик перекладу Лоуренс Венуті (1995), встановлює різницю між перекладами, спрямованими на збереження «іноземного колориту» або тих текстів, які адаптуються до особливостей та стандартів цільової культури. Стратегії форенізації спрямовані на зберігання зовнішнього вигляду оригінальної гри та передавати атмосферу та смак вихідної культури в цільовій країні. Дуже хорошим прикладом успішної стратегії форенізації можна побачити в воєнному симуляторі «World of Tanks», майже всі локації, де проводяться бойові дії в грі, є справжніми історичними місцями в період Першої та Другої світових війн і тільки декілька локацій є вигаданими. Крім того, професійні актори, які записують бойові фрази в грі, застосовують акценти національних мов, що сприяють створенню вражаючої атмосфери гри.

- 2) Відсутність перекладу або зберігання вихідного тексту без змін.

#### Приклад 1.

M4 SHERMAN LEICHTTRAKTOR СТГ ГВАРДІЄЦЬ	M4 SHERMAN LEICHTTRAKTOR СТГ ГВАРДІЄЦЬ	M4 SHERMAN LEICHTTRAKTOR СТГ ГВАРДІЄЦЬ
----------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------

У грі «World of Tanks» всі назви танків традиційно залишаються не перекладеними, не залежно від того в якій країні представлена гра, назви танків все рівно буде залишатися відповідно до нації.

- 3) Творчий переклад.

#### Приклад 2.

«Enemy armor is destroyed!» або «Enemy vehicle destroyed!»	«Erwischt!» або «Gegner Fahrzeug ist ausgeschaltet!»	«Готовий!» або «Мінус один!»
---------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	------------------------------

Гра «World of Tanks» насичена фразами, які українські локалізатори перекладають їх переважно методом творчого перекладу. Наведений вище приклад взятий із фрази, коли гравець знищує танк супротивника. Оскільки фраза «Знищено!» або «Супротивник знищений!», якщо вона буде перекладена буквально, буде звучати, так би мовити «сухо», тому команда локалізаторів підбрала функціональні еквіваленти, такі як: «Мінус один!», «Готовий!», які точно передають комунікативну мету.

- 4) Буквальний переклад.

#### Приклад 3.

«We've lost some ammo, but at least it didn't explode!»	«Unser Munitionslager wurde getroffen, zum Glück gings nicht hoch»	«Пошкодження боєукладки, мало не вибухнула!»
------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Приклад було взято із фрази, коли противник влучив у танк із пошкодженням боєукладки. Перекладачам надаються бази даних з повною інформацією про танки. Ці меню зазвичай включають такі терміни як «двигун», «гусениця», «триплекс» та «броня», які зазвичай буквально перекладаються цільовими мовами. Тому локалізація такого жанру гри може бути аналогічною технічній або спеціалізованій практиці перекладу, а отже, вимагає буквального перекладу.

- 5) Стратегія компенсації.

#### Приклад 4.

<sup>1</sup> Доместикація – стратегія наближення тексту до культури мови, якою він перекладається, при цьому може спостерігатися втрата інформації тексту.

<sup>2</sup> Форенізація – стратегія збереження культурного компоненту тексту оригіналу в перекладі.



«We were noticed!»	«Wir wurden aufgefallen!»	«От скотина, яке зряче!»
--------------------	---------------------------	--------------------------

Цю фразу ми можемо почути, коли противник виявив гравця. Така була локалізація гри «World of Tanks», до того як її локалізували офіційно. Неофіційна українська локалізація була багата на гумористичні фрази та каламбури і це підбадьорувало гравців під час гри. Зараз гра має офіційну локалізацію та має більш буквальний переклад.

Отже, існує п'ять основних стратегій, які можуть бути використані в процесі локалізації відеоігор. Щоб досягти найкращого результату, перекладач повинен зберігати лояльність до оригіналу, а також використовувати власну фантазію, щоб передати відчуття оригінальної мови.

Ірландська лінгвістка Мінако О'Хаган виділяє основні етапи циклу локалізації типової відеоігри з моменту введення локалізації в експлуатацію до моменту виходу в дистрибутивну мережу [12, с. 128]. На жаль, нам не вдалося визначити етапи створення гри «World of Tanks», оскільки компанія Wargaming не надає такої інформації. Але ми можемо припустити, що локалізація цієї гри створювалася за типовим циклом локалізації.

1. Передлокалізація – підготовча робота до справжньої локалізації. Її метою є забезпечення того, щоб проєкт виконувався плавно та своєчасно з мінімальними проблемами. На цьому етапі виконуються наступні завдання:

1.1. Створення лок-кіт<sup>3</sup>, де розробник або видавець залежно від того, хто відповідає за локалізацію, готує лок-кіт, який містить відповідну інформацію про проєкт, а також файли та матеріали для перекладу.

1.2. Призначення координатора та перекладачів локалізації.

1.3. Підготовча робота. У випадку приватної моделі перекладачі повинні спочатку ознайомитись з грою, граючи в неї, читаючи інформацію про сюжет та покрокові інструкції, складаючи глосарії ключових термінів та розроблюючи особливий стиль і характеристику, які будуть притаманні для гри, щоб гарантувати послідовність дій серед перекладачів, що працюють над проєктом. У моделі аутсорсингу<sup>4</sup> локалізатори, як правило, не мають доступу до гри, але в ідеалі вони ознайомлюються з інформацією, що міститься в лок-кіт.

2. Переклад. Це ключовий етап процесу локалізації, в якому відбувається переклад вихідного тексту гри, який постійно змінюється, або стабільного тексту, в залежності від моделі.

3. Редагування. Після закінчення перекладу слідує процес редагування, який складається з рецензії та коректури перекладених матеріалів.

4. Звукозапис мовлення. Після редагування перекладу, текст готовий до аудіолокалізації. Сценарій та всі позакадрові повідомлення записуються професійними акторами озвучення в студії звукозапису за допомогою монтажника, звукооператора та режисера-дубляжа для великих проєктів. У приватній моделі координатор локалізації може бути присутнім при процесі запису, щоб забезпечити безперебійну роботу та вирішити будь-які проблеми, які можуть виникнути.

5. Постлокалізація. Постлокалізація включає всі завдання, виконані після перекладу та перегляду цільових файлів. Вона складається, в основному, з наступних двох етапів:

1) Інтеграція – інженер або команда інженерів об'єднують перекладені файли, аудіо- та арт-матеріали та файли зображень у код гри та створюють функціональну та придатну до користування версію локалізованого продукту, відомого як «перша ігрова альфа».

2) Налаштування та забезпечення якості (QA). Після того, як перша програма альфа-версії була інтегрована, починається процес налагодження та QA для виявлення багів, тобто помилок у грі.

6. Передача на випуск версії-кандидата.

7. Випуск на ринок та розповсюдження.

Таким чином, за допомогою проведеного дослідження вдалося визначити основні стратегії, які можуть бути використані в процесі локалізації відеоігор. А також досліджено основні етапи циклу локалізації типової відеоігри з моменту введення локалізації в експлуатацію до моменту виходу в дистрибутивну мережу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус О.М. Translationswörterbücher im Internet: die elektronische Verwaltung der Daten im Internet und die Multimedialität// Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – Серія: Романсько-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – № 848. – Випуск 58. – Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2009. – С. 200–205.
2. Білоус О.М. Eigenschaften des Hypermediasystems www im Übersetzungsprozess: das Hypertextprinzip und Interaktivität// Наукові записки. – Серія: філологічні науки (мовознавство): у 4 ч. – Випуск 89 (1). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С. 47–52.
3. Білоус О.М. Die elektronischen Hilfsmittel des Übersetzters// Наукові записки. – Серія: філологічні науки (мовознавство): у 4 ч. – Випуск 81 (4). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – С. 121–127.
4. Зеленова А.О. Лингвистические особенности локализации игрового ПО на примере игр «Half-Life 2» и «Homefront: The Revolution» от компании «БУКА» / А.О. Зеленова, Л.Г. Бузук // Филологический аспект. – 2017. – №4 (24). – с. 59-64.
5. Локализация компьютерных игр [Электронный ресурс] // Переводческая компания «Эффектифф». URL: <http://www.effectiff.com/node/470> (дата обращения 15.03.2015)
6. Райс К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm>.
7. Сафронова А.П. Лексические проблемы перевода англоязычных мультиплатформенных ролевых компьютерных игр / А.П. Сафронова // Научный альманах. – 2016. – № 11-3. – С. 327-321;
8. Селиверстов В. Искусство компьютерной игры [Электронный ресурс] // Интелрос. Интеллектуальная Россия. URL: [http://www.intelros.ru/pdf/Kultivator/2012\\_4/11.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/Kultivator/2012_4/11.pdf).

<sup>3</sup> Лок-кіт – це це всі ігрові дані, які підлягають локалізації, в зручному для перекладу вигляді, а також, з усіма застосунками, що дозволяють витягати, правити і вставляти перекладені дані в гру.

<sup>4</sup> Аутсорсинг – передача компанією частини її завдань або процесів стороннім виконавцям на умовах субпідряду.



9. Bilous Oleksandr. Corpora in Translationswissenschaft und Translationsdidaktik// HOMO LOQUENS. – Gergian Multilingual Association. – Volume II. – Tbilisi, 2011. – P.12–19
10. Cappelli G. The translation of tourism-related websites and localization: problems and perspectives [Електронний ресурс] // Gloria's blog, 2007. URL: [http://www.gloriacappelli.it/wpcontent/uploads/2007/08/cappelli\\_tourism-website-translation.pdf](http://www.gloriacappelli.it/wpcontent/uploads/2007/08/cappelli_tourism-website-translation.pdf)
11. Costales A. F. Exploring Translation Strategies in Video Game Localization / A. F. Costales // Monographs in Translation and Interpreting. – 2012. – №4. – p. 385-408.
12. O'Hagan, M., Mangiron C. Game Localization: Translating for the Global Digital Entertainment Industry / M. O'Hagan, C. Mangiron // John Benjamins Publishing Company. – Amsterdam / Philadelphia, 2013. – p. 128-140.
13. Pym A. Localization and Linguistics [Електронний ресурс] // ResearchGate, 2001. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228937630\\_Localization\\_and\\_Linguistics](https://www.researchgate.net/publication/228937630_Localization_and_Linguistics)
14. Who is LIZA? [Електронний ресурс]. URL: <https://www.w3.org/International/O-LISA-intro.html>.

**Аліна КОРОГОДА**

### **МЕГАСТРАТЕГІЯ «ГРА НА ЗНИЖЕННЯ» У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛІДЕРІВ КРАЇНИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Чорна О. О.*

*Стаття присвячена особливостям реалізації мегастратегії «гра на зниження» у мовленнєвому середовищі політичного дискурсу. Розглядаються тактики, які використовуються для реалізації стратегії «гри на зниження», а саме тактики аналіз – «мінус», звинувачення, безособового обвинувачення, викриття та образи.*

*Ключові слова: політичний дискурс, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, вербалізація, агональність.*

Наше дослідження присвячене особливостям реалізації мегастратегії «гра на зниження» у мовленні політичних діячів – лідерів країн. **Метою** дослідження є виявлення тактик та мовних засобів, які є найбільш характерними для реалізації мегастратегії «гри на зниження» у політичному середовищі спілкування.

**Об'єктом** цієї статті виступають тексти політичних промов лідерів країни, а **предметом** – мовні та комунікативні засоби реалізації стратегії «гра на зниження».

**Матеріалом** дослідження є 50 промов президента США Дональда Трампа, виголошених протягом 2016-2018 років.

**Актуальність** роботи зумовлена тим фактором, що, незважаючи на інтерес мовознавців до вивчення стратегій і тактик спілкування в політичному дискурсі, особливості реалізації стратегії «гри на зниження» та її зв'язок із комунікативною роллю політичного лідера ще не були досліджені.

*Комунікативною стратегією* можна назвати сукупність заходів щодо реалізації комунікативних намірів мовця, при розробці яких враховуються умови, в яких протікає комунікація. Реалізація тієї чи тієї стратегії відбувається за рахунок тактик, які виступають конкретним етапом реалізації комунікативної стратегії, для якого характерний певний набір прийомів, що визначають використання тих чи інших мовних засобів [1, с.34-35].

Є.В. Ключев визначає комунікативну стратегію як сукупність запланованих комунікантом заздалегідь і реалізуються в ході комунікативного акту теоретичних ходів, які спрямовані на досягнення комунікативної мети. Комунікативна тактика розглядається їм як сукупність практичних ходів у реальному процесі мовної взаємодії [2, с. 18-19].

Використання певної стратегії полягає в організації мовних впливів комуніканта А, спрямованих на комуніканта Б таким чином, щоб їх результатом була зміна значень релевантних параметрів Б в потрібному для А напрямку [3, с.42].

За О. С. Іссерс, стратегія реалізує глобальну мету спілкування в певному мовному процесі, таким чином, в прагматичному аспекті стратегія є схемою певних дій в рамках комунікативного процесу, яка впливає на вибір мовних засобів і способів вираження комунікантом певного змісту, пов'язаного з досягненням мети, тобто представляє комплекс мовних дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети [4, с. 55].

Сучасні мовознавці стверджують, що, з точки зору мовного впливу, стратегію можна розглядати тільки за допомогою аналізу тактик, оскільки стратегія в перекладі з грецького (stratos «військо» + «ago» веду) – мистецтво планування, засноване на правильних і далекосяжних прогнозах. А тактика (грец. – «мистецтво побудови військ») – це використання прийомів, способів досягнення будь-якої мети, лінія поведінки когонебудь. У цьому контексті стратегія є комплексним феноменом, а тактика – аспектом. Таким чином, необхідно проаналізувати аспекти феномени, щоб розглянути цілісну картину стратегії [5].

Ми вважаємо, що для визначення стратегії мовного впливу необхідно враховувати не тільки комунікативну мету, а й набір і типи тих тактик які використовуються для її реалізації. Так, спонукати проголосувати за певного кандидата можна шляхом пред'явлення переконливих аргументів, а можливо за допомогою засобів самореклами або через паліюження або політичного противника в очах виборців.

М. Л. Макаров стверджує, що у політичному дискурсі відносини комунікантів можуть розвиватися двома сценаріями: у формі сприятливого діалогу, коли комунікація реалізується як кооперація, або у вигляді конфлікту, коли комунікація реалізується як конфронтація. Ключову роль в проблемі виникнення конфліктних ситуацій відіграє питання кооперативності / конфронтаційності в ході мовного спілкування. Характер поведінки комунікантів визначає хід і спрямованість процесу комунікації, так як функція мови в політичній комунікації реалізується за допомогою застосування стратегій і тактик мовного спілкування [6].



Варто зазначити, що, на думку багатьох вчених, в політичному дискурсі основною метою спілкування є не потреба інформувати про що-небудь, а сформувані при цьому позитивне або негативне ставлення адресата до події, людини або змінити його світогляд, вплинути на його образ думок. Мовознавці наголошують, що вплив на аудиторію залишається основною метою в політичному дискурсі [2, 4, 8].

Питання класифікації комунікативних стратегій є дискусивним питанням. Підходи до таксономії цих одиниць відрізняються, залежно від лінгвістичної школи та особистих поглядів автора. Наприклад, німецькі лінгвісти, такі як Ю. Хабермас, Тен ван Дейк та Н. Ферклау поділяють мовні стратегії політичного дискурсу на три види:

- 1) базові (нім. Basis-);
- 2) стратегії каширування (нім. Kaschierungs-);
- 3) стратегії конкуренції (нім. Konkurrenzstrategien) [7].

До **базових стратегій** належать орієнтування на адресата, (мовне спрощення, використання слоганів і гасел), зміцнення власного іміджу і дискредитація персони противника, а також стратегії обумовлені ЗМІ.

**Стратегії каширування** слугують для того, щоб згладити порушення основних принципів комунікації. Політики приховують таким чином, дефіцит інформації, говорять про всім відомі речі, недоговорюють, використовують парафрази, абстрактні поняття.

За допомогою **стратегії конкуренції** політичні партії звертаються до певних понять, змінюють і використовують їх у вигідному для себе і не вигідному противнику світлі (нім. Begriffe besetzen) [7].

На думку О. Л. Михальнової, в політичному дискурсі існує три основних стратегії:

- 1) **стратегія на зниження**, мета якої в розвінчанні позицій противника;
- 2) **стратегія на підвищення**, яка має на увазі збільшення значущості власного статусу;
- 3) **стратегія театральності**, яка створює театральний підхід до ситуації [8, с.45].

Стратегія на зниження спрямована на дискредитацію опонента. Ця стратегія має на увазі використання тактик, які імпліцитно і експліцитно виражають негативне ставлення до предмету комунікації. Стратегія на підвищення характеризується бажанням мовця представити себе у вигідному світлі, збільшити свою значимість [8, с. 45].

Найбільш вживаною серед лідерів країн є мегастратегія «гра на зниження», адже, варто зазначити, що існує кореляція між комунікативною роллю політика і використанням ним стратегії «гри на зниження»: це типова роль Борця, який орієнтований на свого суперника та прагнення розбити його позиції, яке, на думку Михальнової, реалізується за допомогою тактик:

1) *Аналіз-«мінус»* – заснований на фактах розгляд, розбір ситуації, що припускає вираз негативного ставлення до описуваного, а також - до людей, їх дій і вчинків:

Англ. “A small group in our nation's capital has reaped the rewards of government while the people have borne the cost” («Маленька група людей в нашій столиці привласнювала собі всі блага правління, в той час як інші несли на собі тягар витрат») [8, с. 46-51].

Англ. “The crime and the gangs and the drugs that have stolen too many lives and robbed our country of so much unrealized potential”

(«Злочинність, банди, наркотики вкрали стільки життів і лишили нашу країну великого нереалізованого потенціалу») [9].

Англ. “Rusted out factories scattered like tombstones across the landscape of our nation”

(«Проржавілі заводські цехи, немов могильні плити, розкидані по всій країні») [9].

У наведених фактах чітко простежується суб'єктивне негативне ставлення мовця до предмету мовлення.

2) *Тактика звинувачення* – приписування кому-небудь будь-якої провини, визнання винним в чому-небудь, а також розкриття, виявлення чіхось непорядних дій, намірів, якостей:

Англ. “At the time when the war started, you said it was quick and easy. You said we knew where the weapons of mass destruction were. You were wrong. You said that we were going to be greeted as liberators. You were wrong”

(«У той час, коли почалася війна, ви сказали, що це було швидко і легко. Ви сказали, що ми знали, де знаходилася зброя масового знищення. Ви помилися. Ви сказали, що нас зустрінуть як визволителів. Ви помилися») [10].

Цей приклад демонструє, як мовець відкрито звинувачує свого опонента.

3) *Тактика безособового обвинувачення* – обвинувачення, за якого не вказуються винуватці засуджуваних дій або вчинків, тобто ті особи, чії зловживання, таємні задуми і т.п. стають предметом відкритого обговорення і засудження [8, с. 46-49]:

Англ. “Americans are asking: Who attacked our country? The evidence we have gathered all points to a collection of loosely affiliated terrorist organizations. They are the same murderers indicted for bombing American embassies in Tanzania and Kenya, and responsible for bombing the USS Cole”

(«Американці запитують: хто напав на нашу країну? Все докази, які ми зібрали, вказують на групу терористичних організацій, пов'язаних між собою. Це ті ж самі бивці, звинувачувані в бомбардуванні американських посольств у Танзанії та Кенії, а також відповідальні за бомбардування УВС Коула») [9].

Мовець дає зрозуміти аудиторії, про кого йде мова, але не називає відкрито ім'я винуватця (в даному випадку назву терористичної організації).

4) *Тактика викриття* – наведення, з метою викриття, певних фактів і аргументів, які роблять явною винуватість, злочинність опонента:





Англ. *“The president didn't find weapons of mass destruction in Iraq, so he's really turned his campaign into a weapon of mass deception”*

(«Президент не знайшов зброї масового знищення в Іраку, тому, дійсно, він перетворив свою кампанію на зброю масового обману») [10].

Мовець не звинувачує опонента відкрито, але наводить факти, які роблять явною його винуватість.

5) *Тактика образи* – нанесення образи, приниження кого-небудь, яке супроводжується експлікацією емоційного компонента замість наведення доказів [8 с. 49].

Англ. *“This President is putting us on a path where our lives will be ruled by bureaucrats and boards, commissions and czars. He is asking us to accept that Washington knows best and can provide all. We have already seen where this path leads. It erodes freedom. It deadens the entrepreneurial spirit. And it hurts the very people it's supposed to help. Those who promise to spread the wealth around only ever succeed in spreading poverty. Other nations have chosen that path. It leads to chronic high unemployment, crushing debt, and stagnant wages”*

(«Цей Президент веде нас на стежку, де нашим життям будуть правити бюрократи, ради, комісії та цар. Він просить нас прийняти те, що Вашингтон знає як краще і може забезпечити все. Ми вже бачили, куди веде цей шлях. Він руйнує свободу. Це зубило підприємницький дух. І це завдає шкоди тим людям, яким це повинно допомогти. Ті, хто обіцяє поширювати багатство, досягли успіху лише в поширенні бідності. Інші країни обрали вже цей шлях. Він призводить до хронічного високого рівня безробіття, дроблення боргів та затримок заробітної плати») [10].

Англ. *“We have a disaster called the Obamacare. Obamacare ...And remember the \$5 billion website? \$5 billion we spent on a website, and to this day it doesn't work. A \$5 billion website. I have so many websites, I have them all over the place. I hire people, they do a website. It costs me \$3. \$5 billion website”*

(«У нас є катастрофа під назвою “Обамакеа”. “Обамакеа” ... А пам'ятаєте той сайт за 5 мільярдів доларів? 5 мільярдів доларів ми витратили на сайт, і до цього дня він не працює. Веб-сайт на 5 мільярдів доларів. У мене так багато веб-сайтів, вони у мене повсюди. Я наймаю людей, вони роблять веб-сайт. І це коштує мені 3 долара! А тут сайт на 5 мільярдів доларів») [9].

Таким чином, основними засобами реалізації мегастратегії «гра на зниження» виступають тактики аналіз-«мінус», тактика звинувачення, тактика безособового обвинувачення, тактика викриття та тактика образи. Можна зробити висновок, що основною метою політичного лідера є завоювати і втримати симпатію народу, розуміння, підтримку та довіру за допомогою раціональних та ірраціональних переконань. Тому дуже часто політики вдаються стратегій і засобів мовних маніпуляцій, що впливають на почуття, емоції і підсвідомість адресата з метою створення і підтримання відповідного іміджу.

В результаті аналізу тактик та маніпуляційних прийомів, які репрезентують стратегію «гри на зниження», ми зробили висновок, що їх спільною рисою є як експліцитне, так і імпліцитне вираження негативного ставлення мовця не лише до предмета мовлення, а й до самого адресата. Вибір стратегії «гри на зниження» відображає наявність у мовця установок негативного характеру, оскільки адресат часто є політичним супротивником, опонентом. Крім того, слід також зазначити, що змагальний характер учасників детермінує активність, спрямовану на оволодіння комунікативною ініціативою. Таким чином, стратегія «гри на зниження» дає нам можливість чітко простежувати безпосереднє прагнення мовця дискредитувати опонента.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тарасова І. П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез : [посібник із саморозвитку] / Інна Петрівна Тарасова. – Москва : Ріпол класік, 1992. – 175 с.
2. Ключев С. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия : [навчальний посібник] / Євгеній Васильович Ключев. – Москва, 2002. – 320 с.
3. Сухих С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. А. Сухих, В. В. Зеленська. – Краснодар, 1998. – 160 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : [монографія] / Оксана Сергіївна Иссерс. – Москва : Едиториал, 2002. – 284 с.
5. Dijk T. A. What is political discourse analysis? Political linguistics / Dijk T. A., Blommaert J., Bulcaen Ch. – Amsterdam, 1998. – 137 с.
6. Макаров М. Л. Основы теории дискурса : [монографія] / Михайло Львович Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.
7. Herring S. C. Two Variants of an Electronic Message Schema. Computer-Mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives / S. Herring, J. Benjamins. – Amsterdam. – 1996, 120 p.
8. Михайльова О. Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Ольга Леонідівна Михальова. – І., 2004. – 289 с.
9. Read Donald Trump's Full Inauguration Speech [Електронний ресурс] / Режим доступу до статті : <http://time.com/4640707/donald-trumpinauguration-speech-transcript/01.2018.htm>
10. Obama's Speech Defending Democracy by The New York Times [Електронний ресурс] / Режим доступу до статті : <https://www.nytimes.com/2018/07/17/world/africa/obama-speech-south-africa-transcript.html>
11. Доценко Є. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита : [монографія] / Євгеній Леонідович Доценко. – Москва : ЧеРо, 2003. – 304 с.



Станіслав КОРОП

### КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ КОНФЛІКТУ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

Лінгвістичні дослідження останніх років характеризуються зростанням інтересу дослідників до розгляду дискурсу, який ґрунтується на безпосередній взаємодії його учасників, що зумовлює актуальність розгляду текстів-інтерв'ю в пресі.

**Актуальність** теми визначається спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення тексту та дискурсу в комунікативно-прагматичному аспектах. Створення типології комунікативних стратегій і тактик респондента та інтер'єра дає змогу усвідомити природу мовленнєвої взаємодії учасників комунікації в інтерв'ю.

**Мета** статті розкрити специфіку взаємодії учасників комунікації в діалогічних текстах-інтерв'ю та описати комунікативні стратегії й тактики респондента.

**Об'єктом** дослідження слугували діалогічні тексти-інтерв'ю, надруковані в 90-х роках ХХ століття у Newsweek, Financial Times, Time, The Guardian Europe, People.

У текстах-інтерв'ю учасники комунікації переслідують свої явні (вербальні) і приховані комунікативні цілі, застосовуючи певні види комунікативних тактик, які є складовою частиною комунікативної стратегії мовця. Стратегія включає в себе планування побудови процесу мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію плану, тобто лінію бесіди.

Тактика мовленнєвого спілкування описує конкретні мовленнєві дії, що мають на меті досягнення впливу на іншого комуніканта на деякому етапі комунікації. Спрямованість різноманітних тактичних прийомів на досягнення певної комунікативної мети вибудовується у певну стратегію [2, с. 115; 4, с. 35; 15, с. 163; 6; 7, с. 99].

Як правило, виділяють неконфліктні та конфліктні стратегії учасників комунікації. Під **неконфліктними** стратегіями розуміють сукупність тактичних ходів і прийомів, якими володіє мовець для досягнення глобальної стратегічної мети через кооперацію зі співрозмовником. Тактичні ходи і прийоми даної стратегії орієнтовані на співробітництво зі співрозмовником і мають на меті спільне (обома комунікантами) розв'язання завдань обміну інформацією або мовленнєвого впливу.

Під **конфліктними** стратегіями розуміють сукупність тактичних ходів і прийомів, які використовує мовець для досягнення своєї глобальної стратегічної мети через конфлікт із співрозмовником [1, с. 76].

У текстах-інтерв'ю респондент як правило притримується неконфліктних стратегій, що пояснюється бажанням респондента надати інформацію або повідомити про свої погляди з проблеми, що цікавить інтерв'юера, проте іноді респондент не завжди притримується неконфліктних стратегій.

**Конфліктна стратегія інформування** пояснюється небажанням респондента надати інформацію або обговорювати певну проблему. У текстах-інтерв'ю така стратегія представлена тактиками:

**Тактика вказування на той факт, що питання недоречне** [8: 297], наприклад:

*Has your reputation suffered from this crisis?*

*I have not analyzed myself. That is not my priority. My priority is to resolve this situation (Newsweek 20.01.1997).*

У поданому мінімальному діалозі реакція респондента на прямий запит інформації конфліктна. Ухиляючись від прямої відповіді на запитання про вплив кризи на його репутацію, респондент вказує на недоречність запитання (запитання "не за адресою"). Про це свідчать заперечні речення.

Іноді респондент використовує **тактику посилення на те, що інтерв'юер сам знає відповідь** (апеляція до власної мовленнєво-когнітивної бази питаючого) наприклад:

*It's hard to watch you shoot up.*

*I didn't want to do that scene at all.*

*Why?*

*Oh, it's obvious. You only have to read your own magazine (Newsweek 28.10.1996).*

Не бажаючи обговорювати неприємну для себе тему респондентка, обирає тактику посилення на те, що інтерв'юер сам знає відповідь. Акторка, яка дає інтерв'ю, пропонує інтерв'юєрові почитати власний журнал, що, напевне, є натяком на несхвальне висвітлення у цьому журналі сцени самогубства. Вказуючи на те, що інтерв'юер напевне сам знає відповідь на своє питання, респондентка уникає відповіді на прямий запит інформації.

Іноді респондент застосовує **тактику неповної відповіді на запитання**, наприклад:

*Me: "How are things going in the kitchen today?"*

*Him: "I had a few comments."*

*Me: "What were they?"*

*Him: (Hesitates) "That's between me and the chef."*

*Me: (Getting desperate) "How is The Collection these days?"*

*Him: "Very good" (Financial Times 20/21.02.1999).*

Така тактика демонструє небажання респондента підтримувати розмову на запропоновану тему.



Притримуючись конфліктної стратегії інформування, респондент іноді використовує **тактику загальної відповіді** на питання, що потребує конкретної відповіді, наприклад:

*FRIEDMAN: But it's really important to me, and I think to a lot of our readers, to know where you're going to go with this. I don't think anyone objects to, you know, doing all forms of energy. But are you going to take America out of the world's lead of confronting climate change?*

*TRUMP: I'm looking at it very closely, Tom. I'll tell you what. I have an open mind to it. We're going to look very carefully. It's one issue that's interesting because there are few things where there's more division than climate change. You don't tend to hear this, but there are people on the other side of that issue who are, think, don't even ...*

*TRUMP: Joe is one of them. But a lot of smart people disagree with you. I have a very open mind. And I'm going to study a lot of the things that happened on it and we're going to look at it very carefully. But I have an open mind.*

У цьому прикладі, реагуючи на прямий запит інтерв'юера, що потребує конкретної відповіді, респондент обирає тактику загальної відповіді, уникаючи конкретної, категоричної відповіді. До того ж Д.Трампа використовує «псевдо аргументацію» – *there are people on the other side of that issue, a lot of smart people disagree with you*

Як свідчить аналіз фактичного матеріалу, інтерв'юер може застосовувати **тактику зустрічного запитання**, наприклад:

*FRIEDMAN: NATO, Russia?*

*TRUMP: I think going in was a terrible, terrible mistake. Syria, we have to solve that problem because we are going to just keep fighting, fighting forever. I have a different view on Syria than everybody else. Well, not everybody else, but then a lot of people. I had to listen to [Senator] Lindsey Graham, who, give me a break. I had to listen to Lindsey Graham talk about, you know, attacking Syria and attacking, you know, and it's like you're now attacking Russia, you're attacking Iran, you're attacking. And what are we getting? We're getting – and what are we getting? And I have some very definitive, I have some very strong ideas on Syria. I think what's happened is a horrible, horrible thing. To look at the deaths, and I'm not just talking deaths on our side, which are horrible, but the deaths – I mean you look at these cities, Arthur, where they're totally, they're rubble, massive areas, and they say two people were injured. No, thousands of people have died. O.K. And I think it's a shame. And ideally we can get – do something with Syria. I spoke to Putin, as you know, he called me, essentially ...*

*UNKNOWN: How do you see that relationship?*

*TRUMP: Essentially everybody called me, all of the major leaders, and most of them I've spoken to.*

Така тактика полягає не тільки у тому, що мовленнєвий хід респондента містить запитання, але й у тому, що запитання дозволяє йому «виграти час», ігноруючи запитання інтерв'юера.

Іншою конфліктною тактикою стратегії інформування є **тактика ігнорування змісту питання**, наприклад:

*Q: Alastair, I remember a long session in the Commonwealth Writing Room (another briefing room) when you weren't prepared to say yes to the question you said yes to George today about whether the tax burden has gone up in the years since you came into power. Isn't it fairly obvious to us that you now think the virtues of saying yes is to cheer up the heartlands of voters.*

*AC: Look, you've got the figures there, you've got the figures there (The Guardian Europe 15.03.2000).*

У поданому мінімальному діалозі інтерв'юер для того, щоб отримати потрібну йому інформацію, обирає тактику «припущення», заявляючи, що на цей раз респондент вважає за краще сказати «так» з метою завоювати голоси виборців. Для респондента дане запитання неприємне, і він ігнорує його зміст. Вказуючи на те, що він вже задовольнив цікавість інтерв'юера, а саме: виклав усі цифри.

Тактики конфліктної стратегії інформування дозволяють респондентові уникнути відповіді на конкретне запитання.

Під час спілкування позиції комунікантів нерідко виявляються полярними. У таких випадках застосовується **конфліктна стратегія демонстрації ставлення респондента до повідомлення інтерв'юера**. Ця стратегія представлена кількома тактиками: протиставлення, пояснення незгоди, зміщена відповідь, вказівка на недоречність висловлювання та тактика мовчання.

Під **тактикою протиставлення** розуміється такий вид діалогічної взаємодії, за яким окремі елементи відповіді протиставляються окремим елементам вихідної репліки на основі ототожнення більшості елементів, які входять в обидві репліки [2: 93]. У сфері протиставлення реалізуються два принципи: принцип антитези і принцип протиставного компромісу.

Тактика антитези виражає діаметральну протилежність явищ, про які йде мова в ініціальной та реагуючій репліках.

*Israeli Intelligence has implicated the head of one of your security services in the recent killings of Palestinians who sold land to Jews.*

*It is not right – not true completely (Newsweek 16.06.1997).*

У цьому прикладі респондент обирає тактику протиставлення, що знайшла відображення в експліцитному запереченні *It is not right*.

Репліка респондента може виражати протиставний компроміс, в основі якого покладено ідею «деякої невідповідності». Експлікатори тактики протиставного компромісу фіксують увагу на деталі або обставині, які необхідно взяти до уваги, і тим самим накладають обмеження на абсолютну істинність повідомлення інтерв'юера, наприклад:

*You've said in an editorial that Iran is one possible force behind these bombs.*



*I said people mentioned that possibility, and others. But I'm not accusing any of them. I mentioned Iran, but personally I don't think so. I mentioned Iraq, and personally I don't think so (Newsweek 27.01.1997).*

Мовленнєвий хід респондента у цьому мінімальному діалозі є прикладом тактики протиставного компромісу. Перший мовленнєвий акт респондента є експліцитним виразом згоди, підтвердження змісту репліки інтерв'юера. Оскільки респондент не зовсім згодний з інтерв'юером, він використовує тактику протиставного компромісу, фіксує увагу на деталях, які обмежують абсолютну істинність повідомлення інтерв'юера. Експлікатором принципу протиставного компромісу є релятив *but* та заперечні речення: респондент вказує, що він нікого не звинувачує.

**Тактика пояснення незгоди** респондента передбачає тлумачення його репліки як фактора-причини незгоди з інтерв'юером, негативного ставлення до змісту репліки співрозмовника, наприклад:

*You've been personally criticized for an interview in which you said you wanted square to be awash with blood.*

*I was misunderstood. I didn't say I "hoped for" bloodshed. I used the word qidai. That means "expect". I didn't say xiwang, "hope for". Can you imagine someone saying they "hoped for" bloodshed? But I did feel at the time we had to expect something bad, that we had to prepare for the worst (Newsweek 09.06.1997).*

У цьому прикладі респондентка використовує тактику пояснення незгоди з повідомленням інтерв'юера. Мовленнєвий хід респондентки містить аргументацію незгоди.

Конфліктна стратегія демонстрації ставлення респондента до репліки інтерв'юера може реалізовуватися за допомогою **тактики зміщеної відповіді**, яка будується на сукупності мовленнєвих прийомів, спрямованих на зміщення вектора реагування у бік ухилення від ведення розмови на неприємну для респондента тему. Тактика зміщеної відповіді пов'язана з вимушеною чи невимушеною неадекватною інтерпретацією комунікативного наміру інтерв'юера і пропозиційного змісту вихідної репліки.

*Some other former generals, such as Dan Shomron, have said they prefer a peace treaty with Syria to keeping a permanent military presence on the Golan.*

*We live in a democracy. Of course, there were people who expressed their views [differently] in the past – I'm not talking about Dan Shomron. I worry about the flexibility of their opinions when there is a change in politics (Newsweek 05.10.1992).*

У цьому прикладі репліка респондента свідчить про його небажання обговорювати проблему мирної угоди з Сирією. Він обирає тактику зміщеної відповіді. Реакція респондента звернена до пресупозиції репліки інтерв'юера, а саме до кваліфікативної пресупозиції третьої особи, тобто респондент дискредитує як експертів осіб, чия думка наводиться інтерв'юером. Відповідь респондента спрямована не на актуальну інформацію репліки інтерв'юера, а на дискредитацію третьої особи: його хвилос гнучкість поглядів людей, що не погоджувалися з ним.

**Тактика вказівки на недоречність висловлювання** спрямована на експлікацію недоречності, абсурдності змістових і формальних параметрів репліки інтерв'юера. Комунікативною метою респондента є припинення розмови на певну тему або зміна його перспективи, наприклад:

*TRUMP: He told me what he thought his, what the biggest problems of the country were, which I don't think I should reveal, I don't mind if he reveals them. But I was actually surprised a little bit. But he told me the problems, he told me things that he considered assets, but he did tell me what he thought were the biggest problems, in particular one problem that he thought was a big problem for the country, which I'd rather have you ask him. But I really found the meeting to be very good.*

Репліка респондента коректує функціональні характеристики вихідної репліки. Репліка респондента експлікує комунікативне значення вихідної репліки і виражає його критику респондентом.

Іноді респондент притримується **тактики мовчання**. Під **мовчанням** розуміють такий тип мовленнєвого акту, в якому відсутній локутивний компонент, але присутні ілокуція і перлокуція, тобто зберігається комунікативний намір мовця і справляється певний перлокутивний вплив.

*There has been widespread speculation on where you'll live after you get out of the White House. There have been more sightings of you than Elvis.*

[Laughter] (People 29.12.1997-05.01.1998).

Отже, респондент у текстах-інтерв'ю може притримуватися конфліктних стратегій інформування та демонстрації власного ставлення до репліки інтерв'юера.

Стратегія інформування інтерв'юера представлена конфліктними тактиками: тактика вказівки на недоречність запитання; посилення на те, що відповідь відома інтерв'юеру; неповна відповідь; загальна відповідь; зустрічне запитання; ігнорування змісту запитання.

Стратегія демонстрації власного ставлення до репліки інтерв'юера представлена конфліктними тактиками протиставлення, пояснення незгоди, зміщеної відповіді, вказівкою на недоречність висловлювання та мовчанням.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження аргументативних стратегій і тактик комунікантів у даному типі тексту, гендерні особливості аргументації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артеменко Т.Н. Прагматика і семантика ініціального констативно-ответного мікродіалога: Дис... канд. філол. наук: 10.02.04. / Т.Н. Артеменко – К., 1991. – 186 с.
2. Бендецькая М.Е. Стратегии и тактики речевого убеждения // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 115-118.
3. Богданов В.В. Молчание как нулевой речевой акт и его роль в вербальной коммуникации // Языковое общение и его единицы: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. И.П.Сусов. – Калинин: Калининск. гос. ун-т. – 1986. – С. 12-17.





4. Зинченко Я.Р. Коммуникативные стратегии в дискурсе Гельмута Коля // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 35-37.
5. Семенцова І. Комунікативна стратегія як елемент теорії комунікації // Мовні концептуальні картини світу. Зб. наук. пр. – К.: Прайм-М. – 2002. – № 6. – С. 161-166.
6. Сысоева Т.А. Реализация стратегий автора в текстах массовой коммуникации // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 95-99.
7. Ухванова И.Ф., Маркович А.А. Тематические коммуникативные стратегии в дискурсе печатного издания Европарламента 'Tribune Pour l'Europe' // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докладов Международ. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч., Ч. 1. – Минск: Минск. гос. лингв. ун-т. – 2001. – С. 94-104.
8. Heritage J. Oh-prefaced responses to inquiry // Language in Society. – 1998. – Vol. 27, № 3. – P. 291-334.

**Наталія КРЕЧЕТ**

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Шандрюк С. І.*

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток освітніх реформ зумовлює приділити більше уваги до можливостей використання інформаційних технологій у навчанні дітей в школі, а саме англійській мові. В ХХІ столітті вчитель повинен вміло поєднувати традиції, що склалися у вітчизняній школі, з новими ідеями та методами, пов'язаними із входження України в європейський освітній простір. Досягнення європейського рівня освіти вимагає використання інноваційних технологій навчання, творчого пошуку нових концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання.

**Актуалізація.** Впровадження інформаційних технологій навчання у школі дає змогу кардинально змінити процес навчання. Широке впровадження інформаційних технологій навчання зумовило появу великої кількості наукових досліджень з даної тематики. Але недостатньо вивченими залишаються можливості застосування інформаційних технологій у школах, зокрема в процесі підготовки та проведення занять з англійської мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У наш час людство переживає науково-технічну революцію, в якості матеріальної основи якої служить електронно-обчислювальна техніка. На базі цієї техніки з'являється новий вид технологій – інформаційні. До них відносяться процеси, де “вихідним матеріалом”, тобто “продукцією” є інформація. Як виробничі, інформаційні технології виникають не спонтанно, а в результаті технологізації того чи іншого соціального процесу, тобто цілеспрямованого активного впливу людини на ту чи іншу область виробництва і перетворення її на базі машинної техніки. Чим ширше використання електронно-обчислювальної машини, тим вище їхній інтелектуальний рівень, тим більше виникає видів інформаційних технологій.

Отже, інформаційні технології – це сукупність методів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, оброблення, зберігання, поширення та відображення інформації, з метою зменшення трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їхньої надійності та оперативності [4, с. 17].

Останнім часом методика викладання іноземних мов зазнала певних змін у організації процесу та методів навчання, його структури та змісті. На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом викладання та навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який покликаний максимально наблизити учнів до реальних умов іншомовного середовища. Саме активне застосування комп'ютерних технологій є одним із засобів реалізації цього методу. Тому перед спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами іноземних мов виникла необхідність вдосконалення методики викладання предметів, застосовуючи сучасні інформаційні технології [3, с. 25]. Таким чином, комп'ютер бере на себе основну частину буденної роботи викладача, залишаючи йому час для творчої діяльності, що на сучасному рівні розвитку техніки не може бути віддана комп'ютеру.

Про те, що “... комп'ютери стрімко ввійшли в наше життя й у процес навчання англійській мові, трохи потіснивши традиційні методики і змусивши викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про існування яких кілька десятків років тому жоден лінгвіст навіть не підозрював” пише С. В. Фадеєв [5]. Він також говорить, що немає нічого дивного в тім, що не усі викладачі виявилися готовими до широкого впровадження комп'ютерів у таку нетрадиційну сферу, як навчання іноземним мовам. Необхідно, щоб кожен викладач зрозумів просту думку: комп'ютер у навчальному процесі – не механічний педагог чи заступник, аналог викладача, а засіб для навчання дітей, що підсилює і розширює можливості його навчальної діяльності. Те, що викладач бажає одержати в результаті використання машини, у неї необхідно запрограмувати.

Основною метою застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Тобто, сучасні інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення нових професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, що, безумовно, позитивно відображається на ефективності навчання.

Учитель повинен також володіти основами інформаційних технологій, мати уявлення про найбільш поширену в даний час операційну систему Windows, уміти працювати в поширених комп'ютерних програмах, зокрема, Microsoft Word, Excel, PowerPoint і низкою інших спеціалізованих програм, пов'язаних з



предметною діяльністю вчителя, користуватися Інтернетом, а також уміти використовувати знання учнів про комп'ютер, котрі останні отримують на уроках інформатики.

Сьогодні жодна людина не може уявити своє життя без Інтернету. Інтернет дуже швидко охопив всі сфери людської діяльності, освіта не є виключенням. Найпростіше застосування Інтернету – це використання його як джерела додаткових матеріалів для вчителя та учня, що забезпечує користувача Інтернету актуальною та автентичною інформацією. Найкраще можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо на уроці. Доцільно впроваджувати таку форму діяльності на старших етапах вивчення, коли учні вже мають навички роботи з мережею та певний рівень знань з англійської мови. Ідеальними умовами для цього є наявність комп'ютерного класу з підключенням до мережі Інтернет.

Використання Інтернету на уроці іноземної мови не повинно бути самоціллю. Насамперед, учителю необхідно дати відповідь на запитання: для чого, коли та в якому обсязі повинен бути використаний Інтернет, оскільки дуже важко зорієнтуватися у величезному об'ємі інформації. Сайти, які можуть бути використані на уроці, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань. Спеціальні навчальні сайти призначені для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики, лексики тощо. У роботі з навчальними сайтами обирається той рівень складності, який відповідає рівню підготовки учнів. Навчальні сайти, зазвичай, мають поділ на рівні складності; щодо інформаційних сайтів, то учитель має сам визначитися з добром матеріалу відповідної складності [2, с. 67].

Учитель має пропонувати завдання, спрямовувати пошукову діяльність учнів та допомагати їм зрозуміти інформацію іноземною мовою. Він повинен бути поруч з учнем, коли той потребує допомоги, однак не заважати йому працювати самостійно. Учитель має пам'ятати, що співпрацює з учнями, використовуючи надзвичайно привабливий для них технічний засіб – комп'ютер. Тому важливо стежити за часом, спрямовуючи роботу учнів таким чином, щоб усі виконували поставлене завдання та були задіяні протягом заняття.

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти або електронної конференції. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомогою телекомунікаційних мереж: листування між окремими учнями і між цілими класами та школами, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст, країн. У цьому випадку вчитель грає роль організатора роботи, який допомагає спланувати листування, написати лист чи скласти колективну відповідь.

Учням старших класів особливо цікаво буде спілкуватися з іноземцями. Багато учнів обирають навчання за кордоном, тому, спілкуючись з іноземними студентами чи викладачами, вони мають змогу дізнатися більш детальну інформацію про навчання та життя в іншій країні. Але не обов'язково тільки для навчання. Сучасні можливості дають нам змогу побачити весь світ. Можна виділити два види роботи з Інтернетом на уроці: WWW-проекти і E-mail-проекти.

WWW-проекти розраховані на те, що учні отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті і представити потім результати свого пошуку. Тема роботи може відповідати темі підручника або темі уроку, або може бути обрана самим учнем чи класом, але, в будь-якому випадку, вона має бути цікавою. Вчитель повинен підготувати проведення роботи: сформулювати групи, визначити часові рамки, продумати, які матеріали, крім Інтернету, можуть бути використані учнями, знайти необхідні адреси тощо.

Комунікацію електронною поштою краще за все проводити за допомогою E-mail-проектів. Така робота може бути результативною лише в тому випадку, якщо вона правильно спланована і відповідає рівню знань учнів.

Зазвичай, E-mail-проекти проводяться за участю двох чи декількох груп учнів із різних країн, для яких мова, яка використовується, є іноземною, а не рідною. У проведенні E-mail-проектів дуже важливим є етап планування. Спочатку необхідно знайти партнерів і обговорити з ними тему, потім обумовити часові рамки проекту. Необхідно вирішити, який продукт заплановано отримати після закінчення проекту.

Перевагою E-mail-проектів є те, що комунікація іноземною мовою відбувається з реальними партнерами. Учням важливо, що тексти створюються не для вчителя з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для партнерів-однолітків з метою передачі цікавої інформації чи обговорення актуальної проблеми. Це сприяє розширенню мовної компетенції учнів і підвищенню мотивації вивчення іноземної мови.

Ці види роботи є дуже цікавими для учнів тим, що їх виконання можливе не лише в класі та в конкретний час, а тим, що в будь-яку вільну хвилину вони можуть підготувати свій WWW-проект або відповісти на лист друга з іншої країни. Сучасні технології дають змогу робити це будь-де і будь-коли.

Ще хочемо відмітити такий спосіб зв'язку, як Skype або Viber, або будь-який інший месенджер з аудіо та відео зв'язком. Учні мають можливість поговорити з носієм мови напряду. Це є дуже важливим фактором не тільки для здачі майбутніх екзаменів, а й для вивчення англійської мови в цілому. В цьому році відбулися зміни в завданнях незалежного зовнішнього оцінювання з англійської мови. Тепер робота з англійської мови налічує 59 завдань різних форм та складається з чотирьох частин: «Розуміння мови на слух (аудіювання)» (16 завдань), «Читання» (22 завдання), «Використання мови» (20 завдань) і «Письмо» (одне завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю). Найскладнішим завданням для учнів може стати аудіювання,



тому що використовують запис з завданням, яке говорить носій мови. Тому дуже важливо давати учням можливість слухати тексти англійською мовою, які читає носій мови. А якщо закріпити цей навик спілкуванням з носієм мови напряду, то результат не потрібно довго чекати.

Ще однією з переваг використання Інтернету на уроках та вдома – це електронні бібліотеки. Електронні бібліотеки – це розподілені каталогізовані інформаційні системи, що дозволяють зберігати, обробляти, поширювати, аналізувати, а також організувати пошук у різноманітних колекціях електронних документів через глобальні мережі передачі даних. Електронні бібліотеки є новим етапом у розвитку звичайних (традиційних) бібліотек.

Електронні бібліотеки мають ряд переваг перед традиційними аналогами (за К. Вигурським):

- за характером вирішуваних задач. Електронні бібліотеки орієнтовані на аналіз, пошук даних, а також на структурування, класифікацію та систематизацію інформації. Традиційні бібліотеки – тільки на систематизацію за певними правилами;

- за організаційною структурою. Електронна бібліотека є електронним ресурсом, який може включати ресурси, що належать не одній організації, а різним організаціям або навіть приватним особам;

- технологічні принципи формування ресурсів фундації бібліотеки та обслуговування клієнтів [6].

Основною метою електронних бібліотек на сьогоднішній день є: зробити інформацію більш доступною; сприяти збереженню наукової та культурної спадщини та підвищити ефективності роботи та навчання.

Основні задачі електронних бібліотек – інтеграція інформаційних ресурсів і ефективна навігація в них завдяки широкому розповсюдженню доступу до глобальної мережі Інтернету електронні бібліотеки стають доступні практично всім.

Бібліотеки в Інтернеті в основному бувають двох видів: неспеціалізовані бібліотеки та спеціалізовані бібліотеки, що містять тільки тематичну літературу.

Завдяки електронним бібліотекам, учень має нагоду одержувати нові знання, не виходячи з будинку.

Найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення, пізнавальної діяльності учнів та навичок до самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими учнями при вивченні навчального матеріалу. З цієї точки зору, використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови є чудовим засобом підвищення ефективності навчального процесу.

Поняття мультимедіа об'єднує різноманітні інформаційні об'єкти – такі як текст, графіка, відео, анімація та звук [1], які можуть використовуватися як учнями так і вчителями при проектуванні власних розробок. При цьому застосовуються інструментальні засоби розробки навчальних мультимедіа-матеріалів, які включають гіперпосилання, цифрові фотографії, скановані зображення, фрагменти фільмів і текстів.

На уроці мультимедійну презентацію можна продемонструвати на екрані монітору комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв – мультимедійного проектора, плазмового екрану тощо. Глядачі бачать чергування електронних сторінок, на кожній з яких можуть бути текст, фотографії, малюнки, діаграми, графіки, відеофрагменти, що може супроводжуватися звуковим оформленням – музикою чи доповіддю учителя чи учня. Найбільш поширеною програмою для створення мультимедійних презентацій є Microsoft Office PowerPoint.

Презентації можуть готувати до уроку як вчителі, так і учні. Учительські презентації можуть бути використані для супроводу уроку, представлення нової теми чи звіту та для повторення вивченого матеріалу.

Учніські мультимедійні презентації доцільно використовувати для представлення результатів власних проведених досліджень, проектів, самостійної роботи або ж як засіб ознайомлення з новою інформацією для виконання випереджуючих завдань.

Найбільшою перевагою використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови є те, що за допомогою цього засобу можна адаптувати навчальний матеріал під особливості сприйняття учнів і, у випадку учнівської презентації, надати учню можливість додатково закріпити та систематизувати отриману інформацію. Отже, використання мультимедійних презентацій при вивченні англійської мови є потужним засобом підвищення продуктивності навчального процесу.

Використання засобів сучасних інформаційних технологій на уроках іноземної мови сприяє розвитку особистості учня та формування в учнів наступних компетенцій: умінь порівнювати переваги та недоліки різних джерел інформації, вибирати відповідні технології її пошуку, створювати і використовувати адекватні моделі і процедури вивчення і обробки інформації і т.д.

З вищесказаного видно, що застосування сучасних інформаційних технологій на даному етапі є вже вимогою часу, необхідністю. Таким чином, настав час озброїти вчителя новими засобами викладання англійської мови і результат негайно позначиться на наступних поколіннях.

**Результати та перспективи дослідження.** Одним із найважливіших завдань на сьогоднішньому етапі сучасної освіти є забезпечення якості підготовки спеціалістів європейського рівня. Виконання даного завдання стане можливим, якщо змінити педагогічні методики і впровадити інформаційні технології навчання. Саме тому інформаційні технології в сучасній Україні починають проникати в сферу освіти. Враховуючи наявність зв'язку освіти людини з її подальшим життям, упровадження інформаційних технологій навчання в навчальний процес є актуальним питанням. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в об'єднанні необхідності впровадження інформаційних технологій, створенні умов для безперервної освіти та самоосвіти учнів, підвищення рівня інноваційної компетентності педагогів та визначення ефективних форм, методів і засобів упровадження інформаційних технологій. Усе це потрібно,



щоб зробити навчальний процес більш цікавим та різноманітним. Це сприятиме покращенню пізнавальної активності та освітнього рівня учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зубов А. В., Зубова И. И. Информационные технологии в лингвистике / А. В. Зубов, И. И. Зубова – М. : Академия. – 2004. – 208 с.
2. Панченко А. О., Пометун О., Ремех Т. О. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. Технологій навчання / А. О. Панченко, О. І. Пометун, Т. О. Ремех [Метод. посіб.] – К. : А. П. Н. – 2008. – 72 с.
3. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С.25-31.
4. Пушкар О. І. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник для учнів вищих навчальних закладів / О. І. Пушкар. – К. : Видавничий центр "Академія" – 2002. – 704 с.
5. Фадеев С. В. «Про питання застосування комп'ютера в навчанні ІМ» //Іноземні мови в школі. – 2003. – №5. – С 15-17.
6. Фесенко В. Сучасні інформаційні технології у школі [Електронний ресурс] / В.Фесенко – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/34855/>

**Олександр КУЗИК**

### **ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЛІЦЕЯХ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Труханова Т. І.*

Євроінтеграція нашої держави все більше потребує конкурентоспроможних випускників середніх навчальних закладів, які в змозі вільно спілкуватись англійською мовою (АМ). Підвищуються вимоги до рівня підготовки з англійської мови випускників таких закладів, у зв'язку з цим змінюються стандарти, навчальні програми, плани тощо. Але процес навчання англійської мови учнів немовних профільних класів є не досить результативним. Як свідчить наш досвід, при наявності великої кількості різноманітних методик викладання англійської мови рівень володіння нею досить низький, а в учнів військово-спортивного профілю вкрай недостатній. Учні військово-спортивного профілю відчують труднощі у спілкуванні англійською мовою як у професійній, так і в соціальній сферах. Наскільки нам відомо, методистами поки що не розроблений зміст навчання англійської мови у ліцеях військово-спортивного профілю. А саме цей зміст є вагомим фактором успішної підготовки учнів військово-спортивного профілю до англійської мови спілкування.

Проблеми професійно орієнтованого навчання присвячено праці Н. Ф. Бориско [1]; С.Ю. Ніколаєвої [2]; О.Б. Тарнопольського [3]; В. Алфімова [4]; А. Сологуб [5], Н. В. Вінник [6], Е. Г. Арванітопуло [7]; Л.А. Сажко [8]; Л.Я. Зені [9] та інших, але проблема розробки змісту навчання учнів ліцеїв військово-спортивного профілю з англійської мови є актуальною і потребує подальших досліджень.

Взагалі зміст навчання іноземних мов (ІМ), зокрема АМ, на сучасному етапі реформування системи шкільної освіти в Україні набуває особливого значення. Зміст навчання – це категорія базової методики навчання АМ, що забезпечує чітке визначення цілей, уточнення змісту і структури навчального процесу.

Відомо, що профільне навчання – це вид диференційованого навчання, при організації якого створюються умови для професійного спрямування освітніх потреб, нахилу та здібностей учнів, метою якого є забезпечення можливостей рівного доступу учнів до здобуття початкової допрофесійної та загальноосвітньої профільної підготовки, професійного росту та мобільності. Допрофільна підготовка здійснюється введенням курсів за вибором, предметних гуртків тощо. Мета даної підготовки є допомога учням у свідомому та самостійному виборі профілю навчання у повній середній школі [9]. У структурі профільного навчання виокремлені наступні напрями профілізації та їх навчальні профілі:

– суспільно-гуманітарний напрям – профілі: філологічний, історико-правовий, економічний, юридичний та ін.;

– природничо-математичний напрям – профілі: математичний, хіміко-біологічний, географічний, медичний, екологічний та ін.;

– технологічний напрям – профілі: інформатика, виробничі технології, проектування та конструювання, дизайн, транспорт, менеджмент, побутове обслуговування, народні ремесла та ін.;

– художньо-естетичний напрям – профілі: музичний, образотворчий, хореографічний, театральний, мистецтвознавчий та ін.;

– спортивний напрям – профілі: атлетика, гімнастика, плавання, спортивні ігри, туризм та ін.

Розглянемо зміст навчання англійської мови на прикладі ліцея «Сокіл». Зміст навчання іноземної мови в цьому навчальному закладі підпорядковується головній меті – підготовка фізично здорових, спортивно обдарованих, фізично розвинених, вольових юнаків та дівчат, які планують продовжити навчання у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства надзвичайних ситуацій України, Збройних сил України та Служби безпеки України. В ліцеї викладається такий предмет як «Захист Вітчизни». Ліцеїсти (кадети) проходять підготовку з скелелазіння, бойових єдиноборств, спортивного орієнтування, в ліцеї діє «Школа безпеки», гуртки «Сокіл», «Джура». Ліцей обладнаний кабінетами з предмета «Захист Вітчизни», а також тиром та мультимедійним тиром.

Зміст навчання англійської мови – це сукупність того, що учень повинен засвоїти у процесі навчання, щоб досягти поставленої мети. Цей зміст навчання зумовлюється цілями навчання: практичною, освітньою, розвивальною та виховною. Практична мета навчання іншомовної культури передбачає формування та розвиток мовленнєвих навичок учнів користування мовним матеріалом (лексичним, граматичним, орфографічним та фонетичним), а також навчання видам мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (діалог, монолог), читання та письма в межах сфер спілкування і тематики, визначених програмою, що





дозволить їм долучитися до соціокультурних цінностей країн виучуваної мови в умовах між культурної комунікації. Практична мета передбачає також уміння задовольняти свої пізнавальні інтереси за допомогою нового мовного коду.

Освітня мета передбачає формування стратегічної компетенції, соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції, навчальної компетенції, що передбачає усвідомлення суті мовних явищ, розуміння особливостей свого мислення; порівняння явищ іноземної мови з рідною мовою, залучення до діалогу культур, оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається; уміння вчитися (працювати з книжкою, довідковою літературою тощо), уміння обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, уміння самостійно здобувати і використовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої знання, свої слабкі та сильні риси, здібності до вивчення іноземної мови. Освітня мета також передбачає уміння співвідносити свою культуру з іноземною, бачити розбіжність та спільність у системах норм, обов'язків, прав, світосприйняттях, що прийняті в різних соціумах.

Виховна мета навчання іншомовної культури передбачає формування, становлення, збагачення і удосконалення духовного світу школярів через творче успадкування доступної їм культури, позитивне ставлення і повагу до іноземної мови і культури народів (власної та країн виучуваної мови). Виховна мета має забезпечувати моральне, естетичне, екологічне, трудове та інші напрями виховання учнів засобами іноземної мови.

Розвиваюча мета спрямована на розвиток інтелектуальної, пізнавальної діяльності учнів, їх мовних здібностей, їх індивідуальностей, таких їхніх якостей, сторін, психічних процесів, що лежать в основі оволодіння іншомовною діяльністю і відіграють важливу роль для процесів пізнання, виховання і навчання (інтелект, увага, пам'ять, мислення, толерантність/терпимість тощо); розвиток здібностей учнів, які забезпечують успішне функціонування пізнавальної, емоційно-оціночної, творчої та емоційної сфер школярів, а також формування інтересу до навчально-пізнавальної діяльності в цілому.

У закладах середньої освіти зміст навчання іноземної мови містить чотири компонента: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний і мовленнєвий матеріал, 3) лінгвосоціокультурний матеріал, 4) навчальні стратегії.

Під час спілкування, комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері спілкування і реалізуються у конкретних мовленнєвих ситуаціях [3]. Сфера спілкування – взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлених потребами учнів [4]. Для навчання спілкування, суттєвим є визначення функціональних стилів у відповідності до основних функцій мови. Виділяють такі функціональні стилі спілкування як: діловий, науковий, публіцистичний, розмовний і художньо-белетристичний. Актуальними для військово-спортивного профілю є діловий, публіцистичний та розмовний. Вибір стилю залежить від комунікативномовленнєвої ситуації, тобто динамічної системи взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [5]. Комунікативна ситуація включає такі чинники як: обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри та реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

У змісті навчання АМ визначені численні типові комунікативні ситуації, які об'єднуються у великі групи за критерієм схожості. Формування іншомовних мовленнєвих компетенцій можливе лише моделюванням у навчальному процесі ситуацій реального спілкування у різних сферах життя та тем. Тема – це відрізок дійсності, що відбивається у нашій свідомості.

Тематичний компонент змісту навчання АМ має бути організований за принципом спіралі, тобто концентрично. На кожному наступному етапі вивчення мови, тематика повинна повторюватися на новому рівні, ускладнюючись за рахунок додавання актуальних проблем для кожного вікового контингенту учнів. Тематики проблемного характеру повинні орієнтувати учнів на вирішення поставленої задачі, пов'язаної зі змістом тексту або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати.

У межах теми безумовно визначають ситуації міжкультурної взаємодії. У цьому контексті особливої значущості набувають автентичні тексти. Автентичний текст – усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою. Адаптація тексту – це спрощення, пристосування, полегшення або ускладнення тексту щодо рівня володіння учнями мовними компетенціями. Реальна комунікація охоплює різні типи текстів: художні, прагматичні (такі, що регламентують повсякденне спілкування), публіцистичні [2].

Міжкультурна взаємодія вимагає формування в учнів лінгвосоціокультурної компетенції, тобто сукупності кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної. Виділення лінгвосоціокультурного матеріалу як складника змісту навчання АМ обумовлене накопиченням, збереженням та відображати факти і явища культури народу самою мовою, як носія цієї мови. Таким чином, до лінгвосоціокультурного матеріалу відносять переважно безеквівалентну і фонову лексику. Поняття, які не існують в інших мовах і культурах, називаються безеквівалентні лексичні одиниці. Фонова лексика – це іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами від лексики рідної мови, при цьому рівень лексичного поняття при цьому співпадає.

Важливим компонентом комунікативної компетенції є лінгвістична компетенція, що дає змогу використовувати мовні засоби для побудови правильно сформульованих висловлювань. В рамках лінгвістичної компетенції виділяються такі поняття, як: лексична компетенція; граматична компетенція; семантична компетенція; фонологічна компетенція. Проте, враховуючи умови навчання АМ в класах



військово-спортивного профілю, необхідно калібрувати зміст лінгвістичної компетенції, але таким чином, щоб не допустити надлишковості. В змісті навчання АМ необхідно формувати в учнів мовні компетенції для практичного користування мовною системою. При роботі над мовним матеріалом, насамперед лексичним, велику роль відіграє національно маркована безеквівалентна, фонова і конотативна лексика. Таким чином до даного компоненту предметного аспекту змісту навчання слід включити мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, для навчання техніки читання і письма).

Наступний компонент предметного аспекту змісту навчання повинен забезпечити формування останнього складника іншомовної комунікативної компетенції – навчально-стратегічної компетенції. Як відомо, навчально-стратегічна компетенція – це володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі вивчення іноземної мови і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. Мовленнєва стратегія це процес мовленнєвої комунікації, що планується, в залежності від конкретних умов спілкування та особистості комунікантів а також реалізації плану в процесі спілкування. Навчально-стратегічна компетенція в свою чергу складається із навчальної і стратегічної компетенції.

Лінгводидактична концепція навчання АМ майбутніх фахівців у військово-спортивній галузі має на меті формування у них іншомовної комунікативної компетенції, яка необхідна для професійного спілкування англійською мовою в умовах міжнародної діяльності. Однією з відмінних особливостей мови військових та спортсменів є використання великої кількості військово-спортивних термінів, команд, тощо. Для успішної реалізації комунікації учням військово-спортивного профілю необхідно також опанувати хоч б на елементарному рівні "everyday culture" носіїв мови як основи комунікації англійською мовою з представниками різних культур. Військовослужбовець, що представляє Україну на міжнародному рівні – це потенційний міжкультурний комунікант, що є, з одного боку, носієм рідної культури, а з іншого – здатним адекватно сприймати культуру іншомовного співтовариства. Тому належну увагу необхідно приділяти співвивченню рідної та іншомовної культур. Ефективне навчання АМ майбутніх фахівців неможливе без урахування їх психофізичних особливостей. Як відомо, навчання у ліцях військово-спортивного профілю робить школярів більш зібраними та цілеспрямованими. В умовах навчання в старших класах відбувається психологічне спрямування учня на профільне навчання.

Навчальний матеріал повинен бути диференційований з урахуванням виду військово-спортивної діяльності, яку здійснюють учні. Студенти, що займаються ігровими видами спорту, здатні до швидкої перебудови реакцій нервової системи, тому в процесі їх навчання доцільно використовувати ситуативні рольові ігри і творчі комунікативні завдання.

Недостатньо глибоке розуміння кінцевої мети навчання є однією з головних причин слабого володіння АМ в класах військово-спортивного профілю. Учні повинні чітко розуміти, які перспективи застосування АМ в його подальшій професійній діяльності. Отже, в основу навчання має бути покладений мотив, що веде учнів до розуміння необхідності володіти АМ для здійснення міжнародної діяльності. Враховуючи вищесказане, організація навчального процесу має бути така, щоб: прагнути сформувати позитивні мотиви; розвивати ці мотиви відповідно до нових умов у профільному класі; створювати мотивацію, що стимулює навчальний процес. В основу розробки змісту навчання спілкуванню АМ в класах військово-спортивного профілю має бути покладений компетентнісний підхід.

Навчання учнів-кадетів повинне будуватися на добре продуманих лексичному і граматичному мінімумах. Досить виділити найбільш частотні граматичні форми і конструкції, характерні для військово-спортивної мови: прості видо-часові форми дієслова та ін. Така мінімізована граматики є основою для формування умінь вести розмову і користуватися специфічними для військово-спортивної мови способами оформлення думки.

Учні військово-спортивного профілю, що мають досягнення в спорті, як правило, не відрізняються комунікабельністю, здібностями до оволодіння умінням спілкуватися англійською мовою. Особливо це стосується умінь сприйняття АМ на слух, оскільки в існуючих умовах студенти практично не мають мовленнєвих контактів з носіями мови. Слід зважати на, що спортивна жива розмовна мова носія мови значно відрізняється від літературного варіанту, який передбачений для викладання у звичайних середніх навчальних закладах. Спортивна АМ має спеціальну термінологію, спортивний сленг, часто граматично не оформлена згідно правил. Спортивна АМ характеризується швидким темпом, не завжди чіткою і ретельною артикуляцією звуків, слів тощо.

В цілях забезпечення успішності оволодіння іноземною мовою на початку навчання у класах військово-спортивного профілю важливо передбачити формування в учнів комунікативної компетенції з урахуванням параметрів, необхідних і достатніх для здійснення вільного спілкування в умовах міжнародної військово-спортивної професійної діяльності (міжнародні тренування, змагання, виїзди на консультації, участь в міжнародних подіях, здійснення тренерської роботи і тому подібне). Вербальний і невербальний компоненти спілкування військових та спортсменів є однаково важливими для здійснення ними мовленнєвого спілкування на професійні теми. Тому формування компенсаторної компетенції, що передбачає здатність долати дефіцит знань, навичок та умінь під час спілкування, є також одним із важливих завдань вчителя англійської мови, який працює в ліцеї військово-спортивного профілю.

Таким чином, зміст навчання АМ в ліцях військово-спортивного профілю містить чотири компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний і мовленнєвий матеріал, 3) лінгвосоціокультурний матеріал, 4) навчальні стратегії. Але спілкування учнів військово-спортивного профілю є особливою формою



професійної комунікації і певним чином відрізняється від мови представників інших спеціальностей, тому це потребує відображення у змісті предмету.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или Сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
2. Ніколасва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколасва // Иноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3–10.
3. Тарнопольский О. Б. Формулировка цели обучения английскому языку на 1 курсе экономических и технических вузов в условиях интеграции преподавания языка и специальности / О. Б. Тарнопольский, З. М. Корнева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2013. – № 1. – С. 65–73. – (Серія: Педагогіка і психологія). Вісник Запорізького національного університету №1 (22), 2014
4. Алфімов В. Модель творчої особистості ліцеїста / В. Алфімов // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 9–14.
5. Сологуб А. Креативний підхід до профільного навчання ліцеїстів / А. Сологуб // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 15–17.
6. Вінник Н. Д. Компетентнісний підхід у розвивально-професійній підготовці учнів ПТНЗ / Н. Д. Вінник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 5. – С. 74–78.
7. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Арванітопуло Елла Георгіївна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 295 с.
8. Сажко Л. А. Профільне навчання іноземних мов у старшій школі / Л. А. Сажко // Иноземні мови. – 2011. – № 2. – С. 5–9.
9. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зеня – Горлівка : Видавництво ГДПМ, 2008. – 340 с.

#### Вікторія КУЗЬМІНА

### ОСОБЛИВОСТІ «АВТОРСЬКОГО» ТА «ОФІЦІЙНОГО» ПЕРЕКЛАДІВ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ СЕРІАЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ІСТОРИЧНОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ «VIKINGS»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.

У зв'язку з глобалізацією та розповсюдженням іноземної кінопродукції, все більшої популярності набуває аудіовізуальний переклад, а саме переклад художніх фільмів та серіалів. На сьогодні вважається, що професійний та якісний переклад такої продукції виконується офіційними студіями перекладу. Але останнім часом з'являється все більше вдалих перекладів, які відповідають мовним нормам, виконаних неофіційними студіями дубляжу.

Теоретичні аспекти аудіовізуального перекладу досліджували В. В. Сафонова, В. П. Фурманова, В. В. Воробйов, Е. Д. Херш, Р. А. Матасов, В. В. Горшкова, Т. П. Бесараб та інші. Однак, і дотепер питання якості аудіовізуального перекладу залишається відкритим і малодослідженим. Це і визначає **актуальність роботи**, увага якої фокусується на порівнянні особливостей офіційного та неофіційного перекладів.

**Об'єкт дослідження:** аудіовізуальний переклад англomовного телесеріалу «Vikings» («Вікінги»), виконаний офіційною та неофіційною студіями дубляжу.

**Предмет дослідження:** стилістичні, лексико-граматичні, культурологічні особливості офіційного та неофіційного перекладів, здійснених фахівцями студій дубляжу для досягнення еквівалентності та синхронізації тексту оригіналу та тексту перекладу.

**Мета дослідження:** з'ясувати відмінності перекладу студій дубляжу («1+1» та «LostFilm»), адже, останнім часом неофіційні студії перекладу почали стрімко розвиватися і складати конкуренцію офіційним. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань:** окреслення сутності поняття кіноперекладу, аналіз стилістичних, лексико-граматичних та культурологічних особливостей перекладів, виконаних офіційною та неофіційною студіями дубляжу та їх порівняння.

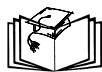
Переклад художніх фільмів та серіалів займає особливе місце у типології аудіовізуального перекладу. Під поняттям «аудіовізуальний переклад» ми розуміємо особливий вид перекладу, специфіка якого полягає у передачі змісту через слуховий і зоровий канали та різні види кодів синхронно з тим, що зображено на екрані. Таким чином, аудіовізуальний переклад є родовою назвою, яка визначає характер різних способів перекладу, коли оригіналом є текст, який передається за допомогою аудіоканалу (переклад радіопрограм), аудіо- та візуального каналів (кінотеатральний та телевізійний переклад) або письмового, аудіо- та візуального каналів (мультимедійний переклад) [2, 6].

Наразі кінематограф користується великою популярністю в усьому світі, серед усіх верств населення. Лідером виробництва кінопродукції є Сполучені Штати Америки, тому на ринку кіноіндустрії переважають англomовні фільми та серіали. Як наслідок виникає нагальна потреба у створенні великої кількості якісних перекладів. Найпопулярнішими форматами кіноперекладу виступають повнометражний фільм і серіал.

Серіал – суто телевізійний формат, розрахований на періодичність перегляду з певними інтервалами. Телесеріал є дуже ефективним засобом залучення та утримання глядацької аудиторії та прокату реклами [3, 201–211]. Спираючись на подане визначення, ми можемо зробити висновок, що переклад серіалів з англійської українською мовою потребує багато зусиль, оскільки, він повинен бути зрозумілим, не містити важких для сприйняття мовних зворотів, що навантажують текст і тим самим втомлюють глядача, який сприймає перегляд серіалів як відпочинок без інтелектуального навантаження. Необхідно звертати увагу на переклад **стилістичних, лексико-граматичних та культурологічних особливостей** тексту [4, 263–266].  
Наприклад:

*«I always dream of you. I dreamt you were feeding me blood pudding». «Ти завжди у моїх снах. Учора ти годувала мене кров'яною». «Я всегда вижу тебя во снах. Прошлой ночью мне снилось, что ты кормишь меня сырым мясом.»*





«blood pudding» – це кров'яна ковбаса (кров'яний пудинг). Тому до офіційного перекладу питань немає. А у неофіційному перекладі «blood pudding» змінюється на «сырое мясо» (абсолютно інше поняття), що призводить, на нашу думку, до викривлення інформації. Цей приклад належить до *лексико-граматичних* особливостей перекладу тексту.

У цьому випадку ілюструються *стилістичні* особливості: «*You speak our language*». «*Ти розмовляєш по нашому*». «*Ты разговариваешь на нашем языке*». На нашу думку, в даному випадку офіційний переклад також являється більш вдалим, враховуючи, що ця фраза промовляє простий вояка, який не володіє літературною мовою, тому такий варіант перекладу звучить природньо та не порушує звучання живого розмовного діалогічного мовлення. Так само, як і в наступному прикладі: «*I would counsel you all against such actions. There is no way you could prevail*». «*Смикатися нікому не раджу, бо живими ви звідси не підете*». «*Я бы предостерег вас всех от подобных действий. Вы не сможете победить*».

Культурологічні особливості можна спостерігати при перекладі реплік: «*So, how do you think it was made, priest?*» «*Ну, і яка у тебе теорія, жерче?*» «*Ну, а как по-твоему был создан мир, жрец?*» ми вважаємо недоцільним вживання перекладачами офіційної студії дубляжу поняття «теорія», оскільки особливості епохи не зберігаються, враховуючи, що обраний для дослідження серіал «Вікінги» є історичним.

«*And when you meet him, challenge him to a personal combat*». «*Коли побачиш, виклич його на двобій, зі мною*». «*Когда встретишься с ним, передай ему вызов на холлинганг, со мной*». Перекладачі офіційної студії дубляжу вжили нейтральне «двобій», а перекладачі неофіційної студії використали лексему «холлінганг». Хоч відеоряд і допомагає реципієнтам зрозуміти суть сказаного, та все ж в даному випадку передбачається наявність фонових знань у глядачів.

При оцінці якості перекладу слід виходити з критерію адекватності, на відміну від критерію еквівалентності. який передбачає встановлення смислової та стильової точності оригіналу. він передбачає аналіз тексту з точки зору успішності його сприйняття в культурі реципієнта. Виходячи з цього можна виділити основні вимоги адекватності: по-перше, в перекладі повинні бути дотримані всі мовні норми, якою робиться переклад. По-друге, переклад повинен бути спрямований на ту ж цільову аудиторію і передавати комунікативний ефект оригіналу. Хоча, часто ці два аспекти конфліктують: неофіційні студії перекладу можуть нехтувати певними мовними нормами, використовуючи ненормативну лексику для того, щоб передати стиль і настрій тексту оригіналу, а офіційні студії дубляжу, маючи певні обмеження, вимушені дотримуватись мовних норм та іноді, при цьому, втрачаючи експресивність.

Як уже зазначалось, прагнучи над аудіовізуальним перекладом, перекладач повинен виконати необхідну адаптацію на різних рівнях для того щоб створити ілюзію того, що аудіовізуальний текст початково створювався мовою оригіналу. Саме тому, аналіз типових помилок є важливим етапом на шляху досягнення адекватності перекладу. Так, Д.М. Бузаджи, В.В. Гусєва, та В.К. Ланчікова поділяють перекладацькі помилки на три групи: ті, що співвідносяться з еквівалентністю й адекватністю та ті, що розрізняють помилки за ступенем серйозності [1, 9-16]. Згідно цієї класифікації, до першої групи належать **сміслові помилки**. Наприклад: «*Would you not like to be married to another one?*» «*Не хочеш вийти за іншого?*» «*Не хочеш вийти за другого ярла?*». Перекладач неофіційної студії дубляжу додав слово «ярл», змінивши цим суть сказаного, адже за сценарієм малюся на увазі, що жінка може вийти за будь-якого іншого чоловіка, про ярла ні слова. Така помилка призводить до викривлення інформації. До другої групи помилок належать **порушення передачі стилістичних характеристик оригіналу, не змінюючи сенс**: «*Hello, young Bjorn*». «*Привіт, Бйорн*». «*Здравствуй, юнный Бьерн*». В перекладі неофіційної студії з'явився недоречний відтінок величності, а у відеоряді, при цьому, дядько поздоровався з племінником.

До третьої групи помилок належать порушення, пов'язані з передачею авторської оцінки, тобто **неточну передачу експресивного фону оригіналу**. Наприклад: «*Those bastards to the east Are as poor as we are*». «*На сході люди такі ж бідні, як і ми*». «*Ублюдки на Востоке такие же нищие как и мы*». Перекладачі офіційної студії дубляжу використали емоційно нейтральне слово «люди», втративши при цьому, експресивність та негативне забарвлення, яке присутнє в тексті оригіналу.

У ході дослідження були виявлені особливості аудіовізуального перекладу та здійснена класифікація перекладацьких помилок, враховуючи яку, перекладач може сподіватися на адекватний переклад, а також проаналізована якість перекладу офіційної та неофіційної студії дубляжу. Було виявлено, що особливої уваги заслуговує переклад стійких виразів, табуованої лексики, збереження стилю та культурних особливостей певної епохи, збереження індивідуальності та адаптація під певну культуру.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бузаджи Д. М. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок [Электронный ресурс] / Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков. – М., 2009 – Режим доступа: <http://docplayer.ru/26241047-Audiovizualnyy-perevod-problemy-kachestva.html>
2. Козуляев А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Козуляев. – Режим доступа: <http://www.russiantranslators.ru/about/editorial/audiovizualnyyperevod>
3. Козлов Е. В. Серийность в паралитературе / Е. В. Козлов // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков : Человек и его дискурс : сб. науч. тр. – М. : Азбуковник, 2003. – С. 201–211
4. Конкульовський В. До визначення одиниці перекладу кінокомедій / В. Конкульовський // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 104. – Ч. – 2012. – С. 263–266.
5. Кузьмичев С. А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода / С. А. Кузьмичев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Языкознание». – 2012. – Вып. 9 (642). – С. 140–149.
6. Шубенко Н. О. Аудиовизуальный медиатекст: специфика, структура, властивості / Н. О. Шубенко // Культура і Сучасність : альманах. – К. : Міленіум, 2012. – № 1. – С. 145–149.





Віталій ЛЕКІНІН

**ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОЇ МЕТИ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ  
(НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ КАЗОК НІМЕЦЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ МІХАЕЛЯ ЕНДЕ  
ТА КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ)**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М

Із розвитком перекладознавства все більше зростають вимоги до якості перекладу. Утім, якщо раніше в центрі уваги науковців зазвичай були відмінності систем мов оригіналу та перекладу, то сьогодні серед критеріїв оцінки якості перекладу перекладознавці частіше називають не лише ступінь близькості до оригіналу, якість мовного оформлення тексту, а й здатність перекладу досягнути поставлених автором першотвору цілей. При цьому адекватним вважається такий переклад, який зберігає прагматику оригіналу.

Вивченням прагматичного аспекту перекладу займалися такі науковці, як Н.Д. Арутюнова, Білоус О.М., М.К. Гарбовський, В.Н. Комісаров, В.Л. Лисенко, А. Нойберт та ін. Однак прагматика власне художнього перекладу дитячої літератури ще недостатньо вивчена, тому цей напрям дослідження залишається одним з найпріоритетніших, зумовлюючи **актуальність** теми пропонованого дослідження.

**Метою** нашої розвідки є встановлення прагматичного потенціалу перекладацьких трансформацій як одного з основних критеріїв повноцінного перекладу німецькомовної дитячої літератури українською мовою.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1) **установити найпоширеніші перекладацькі трансформації при перекладі німецької дитячої літератури українською мовою;**

2) опрацювати типологію перекладацьких трансформацій крізь призму тріади мовного семіозису – семантики, синтактики та прагматики.

Задля розкриття теми дослідження та виконання поставлених завдань нами були використані такі **методи**:

1) зіставний метод (співвіднесення структурної і семантичної організації безеквівалентних слів і словосполучень в мові оригіналу та їхніх українських відповідників);

2) семний аналіз (виокремлення сем, які утворюють значення одиниць фактичного матеріалу);

3) контекстний аналіз (ідентифікація актуалізованих периферійних сем досліджуваних одиниць і пошук їхніх асоціативних ознак);

4) дескриптивний перекладознавчий аналіз (обґрунтування використання певного типу трансформації; встановлення способів перекладу одиниць фактичного матеріалу та умов їхнього застосування).

**Об'єктом** роботи слугують одиниці мови й мовлення, вибрані з текстів сучасної дитячої німецькомовної літератури, та їхні українські еквіваленти (аналоги), а **предметом** – лінгвальні механізми реалізації прагматичної мети (трансформації) при перекладі німецькомовних літературних казок українською мовою. **Матеріалом** дослідження стали приклади застосування прагматично зумовлених трансформацій в українських перекладах творів німецьких письменників Міхаеля Енде («Момо», «Нескінченна історія») та Корнелії Функе («Володар над злодіями»).<sup>5</sup>

Дитячу літературу слід розглядати як самостійне явище із притаманними лише йому особливостями. Таке виділення дитячої літератури зумовлює необхідність її особливого аналізу в контексті перекладу та пильної уваги до передачі художніх особливостей оригіналу.

Літературний (або художній) переклад є проблемою, що виходить далеко за межі чисто літературно-лінгвістичної техніки, оскільки кожен переклад являється в тій чи іншій мірі ідеологічним освоєнням оригіналу [5, с. 45].

У перекладознавстві існують розгалужені класифікації трансформацій. Найбільш загальною є диференціація трансформацій на перестановки, додавання, заміни й опущення Л. Бархударова [3, с. 190–231], хоча дослідник і зазначає, що такий поділ є значною мірою приблизним та умовним.

Прийоми логічного мислення, за допомогою якого ми розкриваємо значення іншомовного слова в контексті та знаходимо йому український відповідник, прийнято називати **лексичними трансформаціями**. Суть трансформації полягає в заміні лексичної одиниці, що перекладається, словом або словосполученням, яке реалізує сему цієї одиниці початкової мови [6, с. 70].

Як правило, науковці виокремлюють сім різновидів лексичних трансформацій:

- 1) диференціація значень;
- 2) конкретизація значень;
- 3) генералізація значень;
- 4) смисловий розвиток;
- 5) антонімічний переклад;

<sup>5</sup> Енде М. Момо : повість-казка / Міхаель Енде ; [пер. з нім. С. Гореві]. – К. : Веселка, 1985. – 206 с.; Енде М. Нескінченна історія / Міхаель Енде ; [пер. з нім. Ю. Прохаська]. – Львів : «Видавництво Старого Лева», 2008. – 560 с.; Функе К. Володар над злодіями / К. Функе ; [пер. О.П. Логвиненко]. – К. : Школа, 2004. – 416 с.; Ende M. Momo / M. Ende. – Stuttgart : Thienemann Verlag, 1973. – 335 S.; Ende M. Die unendliche Geschichte / M. Ende. – Stuttgart: Thienemann Verlag, 1979. – 475 S.; Funke C. Herr der Diebe / C. Funke. – Zürich : Atrium Verlag, 2002. – 391 S



- 6) цілісне перетворення;
- 7) компенсація втрат у процесі перекладу.

Нерідко прийоми трансформацій поєднуються (наприклад, перші два) [8, с. 180].

1. Прийом диференціації і конкретизації. Відношення підпорядкування між поняттями має місце, коли об'єм одного поняття складає лише частину об'єму іншого поняття. Ця формально-логічна категорія являє собою основу трьох взаємозв'язаних прийомів лексичних трансформацій: диференціації, конкретизації в перекладі за допомогою звуження та генералізації значень за допомогою розширення понять, напр.: *Riccio verzog verächtlich das Gesicht // Річко зневажливо скривив губи.*

2. Прийом генералізації. Генералізацією називається явище, зворотне конкретизації, – заміна одиниці похідної мови, що має більш вузьке значення, одиницею мови перекладу з ширшим значенням, напр.: *Das ist ein langer Weg für zwei Kinder // Як на двох дітей, це світ неблизький.*

3. Прийом смислового розвитку. Прийом смислового розвитку полягає в заміні словникової відповідності при перекладі контекстуально, логічно пов'язаною з нею. Прийом смислового розвитку заснований на формально-логічній категорії перехрещення [4, с. 19], напр.: «*Schon zurück?*» – «*Ja*», *würde Bastian sagen*. – «*Keine Schule heute?*» // «*Уже повернувся?*» – «*Так*», *відповість Bastian*. – «*Що, сьогодні немає уроків?*».

4. Антонімічний переклад. Під цією назвою в перекладацькій літературі відома широко поширена комплексна лексико-граматична заміна, суть якої полягає у трансформації стверджувальної конструкції на негативну або, навпаки, негативної на стверджувальну, що супроводжується заміною одного із слів речення похідної мови, що перекладається, на його антонім у мові перекладу, напр.: *Bastian wurde sich bewußt, daß er die ganze Zeit schon auf das Buch starrte...* // *Нараз Бастіян усвідомив, що вже довший час не може відвести погляд від книжки...*

5. Прийом цілісного перетворення. Прийом цілісного перетворення є певним різновидом смислового розвитку. Перетворюється внутрішня форма будь-якого відрізка мовного ланцюга – від окремого слова, переважно складного, до синтагми, а іноді і цілого речення. Причому перетворюється не по елементах, а цілісно, так, що зв'язок між внутрішньою формою одиниць похідної мови та мови перекладу вже не простежується, напр.: *Wie ein Verrückter hat er sich gebärdet!* // *На нього наче щось найшло!* У даному прикладі спостерігаємо, що зв'язок між окремими елементами речення не простежується, перекладач передав зміст повідомлення, повністю змінивши його форму. У наступному прикладі перекладач змінює синтаксичну структуру речення, напр.: *Dort war man alles andere als hilfsbereit* // *Вони там і пальцем не поворухнули, щоб нам допомогти.*

6. Прийом компенсації. Компенсація – це заміна того елемента оригіналу, якого неможливо передати, елементом іншого порядку відповідно до загального ідейно-художнього характеру оригіналу [6, с. 86], напр.: «*Fast jeden Abend ist dort irgendetwas los, Feste, Empfänge, ich glaub, alle vornehmen Familien der Stadt geben sich da die Klinke in die Hand* // *Майже щовечора там щось відбувається – свята, бенкети. Мені здається, там оббивають пороги всі аристократичні родини в місті.*

#### Грамматичні трансформації.

Л. Бархударов виділяє чотири основні граматичні трансформації [2, с. 190]:

- 1) перестановки;
- 2) заміни;
- 3) додавання;
- 4) опущення.

1. Прийом перестановки. Перестановка як вид перекладацької трансформації – це зміна розташування (порядку дотримання) мовних елементів у тексті перекладу порівняно з текстом оригіналу, напр.: *Es war Herbst in der Stadt des Mondes, als Victor zum ersten Mal von Prosper und Bo hörte* // *Коли Віктор вперше почув про шх двох хлопців – Проспера і Бо – у Місячному місті була осінь.*

2. Прийом заміни. Заміна – найбільш поширений і різноманітний вид перекладацької трансформації. Л. Бархударов поділяє заміну на декілька категорій [2, с. 194–209]:

- 1) заміна форм слова;
- 2) заміна частин мови;
- 3) заміна членів речення;
- 4) синтаксичні заміни в складному реченні;
- 5) лексичні заміни.

Розглянемо наступний приклад: *Vor ihm lag ein langer, schmaler Raum, der sich nach hinten zu im Dämmerlicht verlor* // *Хлопчина побачив перед собою дуже вузьке приміщення. Глибина його частина губилася десь у сутіні.* У цьому реченні спостерігаємо заміну граматичної функції: у вихідному тексті іменник *Raum* виконує функцію підмета, що керує присудком *lag*. У перекладі ж роль підмета виконує *хлопчина*, а іменник *приміщення* виконує роль додатка. Зміна граматичної функції нерідко зустрічається у перекладах творів дитячої літератури, напр.: *Manchmal träumte Victor nachts, daß das Haus in den Wellen versank, mitsamt der ganzen Stadt* // *Іноколи Вікторові снилося вночі, нібито будинок укупі з усім містом накрили хвилі.* У наступному прикладі спостерігаємо зміну частини мови, напр.: *Vor der Tür flüsterte jemand* // *За дверима почулося шепотіння.* Наступні приклади дозволяють нам прослідкувати зміну граматичної функції та синтаксичної структури речення, напр.: *Eine Taube hockte aufgeplustert draußen auf dem Balkongitter, die Federn zerzaust vom Wind* // *На гратчастому балконі за вікном сидів, настовбурчившись, голуб; вінтер куйовдив йому нир'я; Mit klopfendem Herzen stolperte Prosper ihm nach, lauschte den eigenen Schritten, die ihm*



*verräterisch nachhallten* // Серце в Проспера мало не вискакувало з грудей, коли він кинувся навздогін за Річчо, спотикаючись і прислуховуючись до власних кроків, що по-зрадницькому лунали йому вслід.

3. Прийом додавання. Додавання – це використання в перекладі додаткових слів, що не мають відповідностей в оригіналі, напр.: *Schließlich klappte der sein Buch wieder zu – wie vorher, mit dem Finger zwischen den Seiten – und knurrte...* // *Нарешті той знову закрив книжку (як і до того, заклавши пальця між сторінки) і сказав украй неприємним голосом...* Замість того, щоб використати лексему-еквівалент, перекладач описовим методом пояснює значення слова *knurren* – «бурчати, гарчати, буркотіти». Метод додавання спостерігаємо і в наступному прикладі: *Nein, das einzige, was er tun konnte, war, fortzugehen, irgendwohin, weit weg* // *Ні, єдине, що залишається зробити – це втікати кудись далеко, геть, ген-ген, світ за очі*.

4. Прийом вилучення. Вилучення – це опущення в перекладі деяких слів, наприклад, артикля або допоміжних дієслів. У наступному прикладі перекладач замінює словосполучення *einen dunklen Arkadengang* однією лексею *підворіття*, керуючись тим, що семантика слова *підворіття* має в собі неприємне, негативне забарвлення: *Erschrocken nahm Prosper es ihm aus der Hand und zog ihn aus dem Gedränge in einen dunklen Arkadengang* // *Проспер злякано взяв гаманець і потяг брата з натовпу до найближчого підворіття*.

**Лексико-семантичні трансформації.** Вибір серед основних прийомів лексико-семантичних трансформацій складає одно з основних професійних умінь перекладача. Велику роль при цьому грає робота із словниками. Окрім словників, в особливо складних ситуаціях допомагає уява, інтуїція, почуття мови та культурний кругозір.

Як правило, виокремлюють такі лексико-семантичні трансформації:

- 1) звуження;
- 2) розширення;
- 3) емпатизація (нейтралізація);
- 4) опис;
- 5) перекладацький коментар.

*Звуження* значення застосовується в тих випадках, коли початкова одиниця володіє високою мірою інформаційної невизначеності та значною мірою залежить від контексту. При цьому практично переводиться не стільки само слово, скільки конкретний варіант його значення у певному контексті, напр.: *Leise und behutsam schloss er die Tür von draußen. Erst dann begann er zu rennen* // *Потім тихо і дуже обережно зачинив двері ззовні. І лише тоді дремнув*.

*Розширення* початкового значення допускається в тих випадках, коли перекладацьке слово відрізняється більшою мірою інформаційної невизначеності, яка в достатній мірі упорядковується цим контекстом.

*Емпатизація* або *нейтралізація* початкового значення визначаються, головним чином, такими соціолінгвістичними чинниками, як розбіжність у традиціях емоційно-оцінної інформації та виділення, що потрібне, культурі перекладу, і навпаки, приглушення цього слова у даному контексті. При перекладі творів німецької дитячої літератури українською мовою частіше застосовується емпатизація, тобто український текст є наповненим більш емоційно, напр.:

*Ihn und Bo hatte der Herr der Diebe bisher noch nicht zum Kundschaften geschickt, obwohl Bo Scipio ständig darum anbettelte* // *Досі Скініо ще не посилав його з Бо на вивідки, хоч малий весь час і канючив про це у Володаря над злодіями; Was sollen wir dafür unser schönes Geld ausgeben?* // *Нам що – тринькати на них свої грошенята?*

*Опис* значення початкової одиниці застосовується в умовах відсутності регулярної словникової відповідності або при незбігу смислових функцій відповідних одиниць у початковій мові та мові перекладу, напр.: *Dort saß in einem hohen Ohrenbackensessel aus abgewetztem Leder ein schwerer untersetzter Mann* // *Там, у високому фотелі з потертої шкіри, з бильцями, що нагадували бакенбарди, сидів огрядний присадкуватий чоловічок*.

*Перекладацький коментар* слід розглядати як додатковий прийом, що супроводжує слова, перекладені за допомогою будь-якої лексико-семантичної трансформації, але при цьому це такі слова, які вимагають розширеного пояснення [6, с. 112–113], напр.: *Selbst wenn er mehr als die drei Mark und fünfzehn Pfennig Taschengeld, die er bei sich trug, hätte anbieten können...* // *Навіть якби в нього було більше, ніж три марки\* і п'ятдесят пфенігів кишенькових грошей, що він їх мав при собі...*

Перекладач у цьому випадку вирішує дати пояснення: \*Німецька марка – вільноконвертована валюта Федеративної Республіки Німеччина до введення Євро в 2002 році. 1 марка ділилась на 100 пфенігів.

Незважаючи на те, що дорослі освічені читачі повинні бути знайомими з цією валютою, юні реципієнти дитячої літератури можуть потребувати пояснення.

Окрім загального аналізу перекладацьких трансформацій, нами було зроблено відсотковий підрахунок частоти використання трансформацій (214 прикладів): найчастіше при перекладі німецької літератури для дітей українською мовою застосовувалися заміна (40,65 %), перестановка (24,76 %) та додавання (14,95 %).

О. Селіванова [9] пропонує альтернативний підхід до класифікації перекладацьких трансформацій. Основою нової класифікації перекладацьких трансформацій є параметри тріади мовного семіозису, запропонованої Ч. Моррісом [7] – семантики, синтактики та прагматики, оскільки переклад є насамперед перетворенням мовленнєвого продукту однієї семіотичної системи на продукт іншої, орієнтований на інтерпретанту свого адресата. Семантика є відношенням знака (в унілатеральній концепції знака) або форми



знака (в білатеральній концепції) до позначеного ним змісту, синтактика є відношенням знака до інших знаків в мовленнєвому потоці, а прагматика є відношенням знака до інтерпретатора. Ураховуючи таку нероздільність можна умовно диференціювати перекладацькі трансформації на формальні, формально-змістові та прагматичні, визнаючи, що останні по суті є ще й формально-змістовими.

**Формальні трансформації.** Формальні трансформації передбачають зміну форми в перекладі за умови збереження змісту оригіналу. На фонетичному рівні до них належать, по-перше, фонографічні трансформації:

1) транскрипція як формальне пофонемне перетворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови перекладу, напр.: «*Ein Schum-Schum gummilastikum!*» rief der Professor begeistert und hielt die Brille fest // «*Це Шум-Шум гуміластикум!*» – крикнув в захваті професор, притримуючи рукою окуляри;

2) транслітерація як «формальне перетворення за порядком букв вихідної лексичної одиниці на основі абетки мови перекладу» [1, с. 34];

3) фонографічна заміна за традицією.

На словотвірному рівні формальні трансформації репрезентовані:

1) словотвірним калькуванням як поморфемним перекладом одиниць;

2) інверсією складників слова.

Лексичний рівень змін форми в перекладі представлений насамперед відповідниками іншої мови з однаковим смисловим наповненням (словниковими еквівалентами з однаковим актуалізованим у контексті семним складом). На морфологічному рівні формальні трансформації представлені:

1) категорійною заміною зі збереженням змісту мовних одиниць (наприклад, зміна в перекладі роду, відмінка, стану дієслова (активного на пасивний), форми ступеня порівняння), напр.: *Aber die Kontafiktions-Kanone war bereits auf den Riesenkreisel eingestellt* // *Але променеву гармату вже націлили на велетенську дзигу*;

2) частиномовною заміною;

3) заміною морфологічних засобів лексичними з однаковим змістом;

4) усуненням чи виникненням у перекладі явища транспозиції числа, часу, способу дії тощо, на відміну від оригіналу.

На синтаксичному рівні формальні трансформації представлені замінами сполучки словом, і навпаки, синтаксичного зв'язку у словосполучках і реченнях (наприклад, у випадках синкретизму форми – вживання складносурядного речення у значенні складнопідрядного, безсполучникового речення у значенні складносурядного в оригінальному тексті та відсутність синкретизму в перекладі), анафоричними й еліптичними замінами, об'єднанням та членуванням речень без зміни змісту. Формальними трансформаціями можуть бути опущення та додавання мовних одиниць і конструкцій, які не змінюють змісту фрагментів перекладу [9], напр.: *Diese Inschrift stand auf der Glastür eines kleinen Ladens, aber so sah sie natürlich nur aus, wenn man vom Inneren des dämmerigen Raumes durch die Scheibe auf die Straße hinausblickte* // *Так було написано на скляних дверях невеличкої букіністичної крамнички, але цей напис виглядав так, ясна річ, тільки якщо дивитися зсередини темнуватого приміщення крізь віконну шибку назовні, на вулицю.*

**Формально-змістові трансформації.** Формально-змістові трансформації, навпаки, передбачають зміну форми й модифікацію змісту, що зумовлено специфікою мовних систем оригінального й перекладного тексту та контекстуальними і прагматичними чинниками. На фонетичному рівні такі трансформації представлені здебільшого в поетичних текстах зміною ритміко-мелодійної структури вірша, що зумовлює модифікацію концептуального плану тексту. На лексичному рівні другий тип трансформацій має два плани, у яких репрезентовано зміст мовних одиниць: денотативний та конотативний.

До трансформацій денотативного плану належать і метонімічні заміни, які можна диференціювати залежно від статусу суміжних предметів, явищ, понять. До метонімічних трансформацій можна віднести:

1) гіперонімічні заміни гіпоніма гіперонімом (названі в перекладознавстві генералізацією);

2) гіпонімічні заміни гіпероніма гіпонімом (названі конкретизацією);

3) еквонімічні заміни гіпоніма іншим гіпонімом того самого класу, що нерідко може ставати перекладацькою помилкою;

4) партонімічні заміни назви цілого назвою його частини;

5) холонімічні заміни назви частини назвою цілого;

6) парто-партонімічні заміни назви однієї частини цілого назвою іншої;

7) інші метонімічні заміни (наприклад, заміну назви предмета назвою його матеріалу, назви причини назвою наслідку тощо), напр.: *Wieder andere richten sich zugrunde, weil sie den Genüssen des Gaumens nicht widerstehen können – oder denen der Flasche* // *Знову ж таки, це інші готові загнати себе в тюрму чи домовину, бо не можуть опиратися насолодам, що їх дарують вишукані страви або ж напої.*

До формально-змістових трансформацій лексичного рівня денотативного плану відносимо також конверсивні, умовно-антонімічні та метафоричні трансформації. Конверсивні й антонімічні заміни нерідко супроводжуються морфологічними та синтаксичними трансформаціями. У конотативному плані диференціюємо оцінно-емотивні, експресивні та функціонально-стилістичні перекладацькі трансформації. Перші орієнтовані на заміну, втрату або виникнення в перекладі оцінного чи емотивного компонента мовних одиниць.





Експресивні трансформації передбачають модифікацію, втрату, посилення чи применшення ознаки, напр.: *Sogar den Rahmen und den Nagel, an dem das Bild hing, malte er dazu* // *Навіть раму й звіздох, на якому картина висить, змалював.*

Функціонально-стилістичні трансформації представлені втратою, заміною або виникненням у перекладному тексті функціонально-стилістичного забарвлення мовних одиниць, наприклад, їхнього розмовного, книжного, застарілого чи іншого функціонального статусу, напр.: «*Nein*», *murmelte sie*, «*da will ich nicht hin*» // «*Ні*», – *пролеbedіла вона*, – «*я туди не хочу*».

На цьому прикладі можна спостерігати використання перекладачем лексеми, яка належить до діалекту.

На морфологічному рівні формально-змістові трансформації поділяємо на категорійні заміни зі зміною смислу (зміни числа, виду, способу дії, ступеня порівняння, стану, часу, особи; втрата або виникнення у відповідників категорії збірності тощо), частиномовні заміни, заміни граматичних засобів лексичними зі зміною змісту тощо. На синтаксичному рівні формально-змістові трансформації є заміною слова сполукою або переструктуруванням сполуки чи речення, міжреченневих зв'язків, а також опущенням, перестановкою та додаванням елементів речення та тексту, що визначають і зміну значення.

**Формально-змістові трансформації з прагматичним компонентом.** Формально-змістові трансформації з прагматичним компонентом передбачають зміну форми та змісту одиниць у тексті, текстових фрагментів з метою збалансування прагматичного впливу перекладу на свого читача. Підґрунтям розроблення цього типу трансформацій є концепція динамічної еквівалентності американського перекладознавця Ю. Найди, який, зважаючи на культурно-етнічний акцент його школи та специфіку перекладацької діяльності в Американському біблійному товаристві (адаптація Біблії переважно для сприйняття африканськими й індіанськими племенами), убачав мотивацію перекладацьких трансформацій у необхідності досягнення рівноцінного регулятивного впливу на адресатів тексту оригіналу й перекладу [7, с. 118].

Збереження прагматичної орієнтації тексту перекладу є важливим у випадках передачі концептуально вагомого стилістичного прийому або комплексу фігур, які зумовлюють стилістичний принцип висунування як спосіб формальної організації тексту, що передбачає фокусування уваги читача на певних елементах повідомлення, які викликають здивування своєю несподіваністю, непередбачуваністю й неприродністю з метою підкреслення певної думки. Прагматичну спрямованість нерідко мають фразеологізми, які в текстах перекладу замінюються або нефразеологічною одиницею, або іншим фразеологізмом, напр.: *Wenn die Fremden sich darauf einließen, dann legte er los und erzählte das Blaue vom Himmel herunter* // *Якщо привібли погоджувалися, він давав собі волю і набалакував їм сім мішків гречаної вовни; Manche merkten es und gingen ärgerlich davon, aber die meisten nahmen alle für bare Münze und bezahlten deshalb auch in barer Münze, wenn Gigi zuletzt seine Schirmmütze hinhielt* // *Декомрі помічали, що він вигадує, і розгнівані йшли геть, але більшість брала все за чисту монету і платила Джіджі також чистою монетою, коли той підставляв їм свою кепку.*

Такі прагматичні трансформації можна вважати фразеологічними.

Орієнтація на адресата чужої культури зумовлює прагматичні концептуальні перетворення в перекладах. Це підміна реалій оригінального тексту реаліями мови перекладу, зміна за допомогою мовних засобів різних рівнів способів категоризації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду, напр.: «*Ich hab ihn nur beim Kragen genommen und in die Spulwasserpflütze hinter seiner Spelunke geschmissen*» // «*А я ж його тільки за бари взяв та вкинув у рівчак за його корчмою.*

Вагомим важелем для здійснення прагматичних трансформацій є етнічні цінності, зафіксовані в текстах оригіналів, які мають відповідати цінностям носіїв мови перекладу. Такими цінностями є сенсорні, психологічні, естетичні, утилітарні й інші оцінки, моральні норми, етнічні пріоритети, етнічні гетеростереотипи (оцінки інших етносів).

Оскільки одним із найпоширеніших прийомів компенсації інформації для читача перекладу є коментування та примітки, які дають змогу збалансувати прагматичний вплив, такі трансформації можна назвати мегатекстовими згідно з тлумаченням, введеним українською лінгвісткою І. Колегаєвою терміна «мегатекст». Виведення трансформацій за межі тексту визначає вагому інформаційно-компенсаторну функцію мегатексту.

**Висновок.** Аналіз нашого фактичного матеріалу виявив, що найпоширенішими при перекладі текстів дитячої літератури є формально-змістові трансформації з прагматичним компонентом: формальні трансформації (19,3%), формально-змістові (32,4%), формально-змістові з прагматичним компонентом (48,3%). Тому прагматичний аспект при перекладі дитячої літератури відіграє неабияку роль, слугує способом адаптації вихідного тексту до культури реципієнта тексту перекладу. Проте перекладач повинен уважно та обдуманно використовувати перекладацькі трансформації, аби не змінити повністю зміст певного тексту.

Перспективою дослідження є подальший аналіз прагматики текстів дитячої літератури, щоб отримати можливість передбачити потенціальний комунікативний ефект тексту стосовно типового реципієнта та визначити доцільність і межі використання тих чи інших перекладацьких трансформацій при перекладі творів дитячої літератури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / И.С. Алексеева ; [учеб. пос. для филолог. и лингвист. фак. вузов]. – М. : Академия ; СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. – 325 с.
2. Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархии и перевод / Л.С. Бархударов // Тетради переводчика. – М. : Высшая школа, 1969. – Вып. 6. – С. 3–12.



3. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1985. – 240 с.
4. Брагина А.А. Личность автора, личность переводчика, личность читателя – три перевода одного сонета // Язык. Поэтика. Перевод : сб. науч. трудов Московского гос. лингв. ун-та. – М. : МГЛУ, 1996. – Вып. 426. – С. 7–15.
5. Ковганюк С.П. Практика перекладу. (З досвіду перекладача) / С.П. Ковганюк. – К. : Дніпро, 1968. – 275 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров ; [учебн. для ин-тов и фак-тов иностр. яз.]. – М. : Высш. шк., 1990. – 254 с.
7. Моррис Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика. – М. : Радуга, 1983. – С. 37–89, 118–132.
8. Потапова А.С. Прагматична адаптація при перекладі дитячої літератури: нехтування чи зловживання? (на матеріалі перекладів творів Дж. Ролінг) / А.С. Потапова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 441–443. – С. 179–183.
9. Селіванова О.О. Нова типологія перекладацьких трансформацій / О.О. Селіванова. – Режим доступу : <http://selivanova.net/downloads/new%20of%20transformations%20in%20translation.doc>

**Ярослава ЛУКІНА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ ТА СЛОГАНІВ ПРОДУКЦІЇ ПАРФУМЕРНО-КОСМЕТИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Тарнаєвська М. М.*

Сучасний світ розвивається з карколомною швидкістю, населення планети зростає щоденно, а з ним – ринок збуту. Створюються нові компанії та підприємства, які прагнуть реалізувати свій товар та створити власний ринок споживачів. Виробники ставлять собі за мету привернути увагу, проінформувати про товар чи послугу, їх характер, місце продажу тощо; стимулювати збут товарів, послуг, а також інвестицій; популяризувати різного типу оновлення; сформувати суспільну свідомість та смаки споживачів, зміцнити комунікативні зв'язки тощо. Особливо це стосується косметично-парфумерної галузі. За-для досягнення вказаних цілей, виробники створюють рекламні тексти та їх складові – рекламні слогани, функції яких і допомагають реалізувати вказані цілі. Перекладачі ж допомагають поширити рекламні тексти та слогани мовами світу [2, с. 43].

**Актуальність проблеми**, обраної для цього дослідження полягає у тому, що з розвитком світового ринку, з'являється все більша необхідність створювати рекламні тексти та рекламні слогани, які перекладачам потрібно перекладати цільовими мовами, а тому необхідно дослідити типи рекламних текстів та рекламні слогани, а також стратегії їх перекладу.

**Об'єктом дослідження** є рекламні тексти та рекламні слогани косметично-парфумерної галузі. **Предметом**, відповідно, стали способи перекладу рекламних текстів та рекламних слоганів косметично-парфумерної галузі. **Метою** цього дослідження є вивчення типів рекламних текстів та рекламних слоганів. Для досягнення мети, необхідно вирішити такі **завдання**:

1. дослідити теоретичний матеріал про рекламні тексти та рекламні слогани;
2. вивчити статистику типів рекламних текстів та рекламних слоганів обраного матеріалу;
3. вивчити способи перекладу, застосовані до визначених типів рекламних текстів та рекламних слоганів;
4. визначити оптимальні способи перекладу для конкретних типів рекламних текстів та рекламних слоганів.

Для проведення цього дослідження та досягнення мети, було застосовано такі **методи дослідження**, як описово-аналітичний, контент-аналіз, когнітивне картування, кількісний аналіз. **Матеріалом дослідження стали** рекламні тексти та рекламні слогани, укладені в картотеку, яка складається з 10 рекламних текстів та 53 рекламних слоганів.

Сучасне суспільство зазнає відчутного впливу реклами (рекламних текстів та рекламних слоганів), а тому це явище, безумовно, цікавить лінгвістів всього світу. Особливості рекламних текстів та рекламних слоганів досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як А. Годдард [12], Р. Голдман [13], Г. Кук [11], М. М. Кохтев [5], І. Л. Вікентьєв [3] та Л. С. Школьник [10], Дж. Пресбрей [9], Л. І. Конюхова, [4], І.І. Морозова [6], Ю.К. Пирогова [7].

Далі пропонуємо дослідження, в якому розглянемо типи рекламних текстів та слоганів, способи їх перекладу та з'ясуємо, яким чином маркетологи намагаються вплинути на споживачів, а перекладачі допомагають їм реалізувати цілі в цільових країнах цільовими мовами.

Перш ніж почати, варто надати визначення, якими послугувалися під час цього дослідження. Єдиного уніфікованого визначення поняття «реклама» не існує, оскільки вчені не дійшли консенсусу. Для нашого дослідження, ми брали визначення, запропоноване Л. Г. Феценко, оскільки воно найдетальніше та найточніше описує явище рекламного тексту – комунікативну одиницю, яка функціонує в сфері маркетингової комунікації, а отже основною одиницею комунікації, у якій матеріалізується вся сукупність інтра- та екстравертивних факторів реклами [7, с. 26].

Наступна дефініція охоплює всю сукупність значень та особливостей такого явища, як слоган. Вказане визначення пропонує Т. Н. Романова й стверджує, що «рекламний слоган – це коротке самостійне рекламне повідомлення, яке може існувати незалежно від інших рекламних продуктів і представляє собою згорнутий зміст рекламної кампанії» [8, с. 14]

Для аналізу рекламних текстів косметично-парфумерної галузі, потрібно, перш за все, вказати класифікацію їх типів. Для даного дослідження було обрано класифікацію, запропоновану Ю. Б. Мироновим та Р. М. Крамарем: інформативні, рекламні тексти-переконання, рекламні тексти-нагадування. Вчені



пропонують класифікацію, яка базується на цілях рекламних текстів, а отже перекладач, свідомий таких даних, зможе правильно обрати спосіб перекладу конкретного рекламного тексту косметично-парфумерної галузі. Після дослідження рекламних текстів косметично-парфумерної галузі, для подальшого вивчення було відібрано 10 найяскравіших зразків рекламних текстів [1, с. 53].

Переклад рекламних текстів дуже неоднозначне питання. Вчені пропонують різні способи їх перекладу, базуючись на власних дослідженнях. М. Снелл-Горнбі також вивчала рекламні тексти й запропонувала способи їх перекладу: відсутність перекладу (тексти залишають без перекладу); запозичення рекламного тексту (повідомлення в мові-перекладі може доповнюватися додатковим текстом); прямий переклад (текст перекладається, за допомогою класичних перекладацьких трансформацій); адаптація (фотоматеріал зберігається, але текст адаптують відповідно до особливостей культури мови-перекладу); ревізія (фотоматеріал зберігається, проте видозмінюється чи формулюється новий текст). Надалі, відсутність перекладу не розглядатиметься відносно обраного матеріалу, оскільки в центрі уваги саме рекламний текст та способи його обробки для розуміння цільовою аудиторією цільовою мовою. Відсутність перекладу припустима для відеоряду, текст до якого не несе апелятивного чи інформаційного навантаження [14, с. 241]. Вказані види перекладу було обрано для цього дослідження, оскільки, на наш погляд, вони охоплюють всі аспекти обраних для аналізу перекладу рекламних текстів та дозволяють перекласти їх адекватно.

Дослідивши способи перекладу 10 обраних рекламних текстів за типологією, запропонованою вченою, виявилось, що найбільша частота вживання спостерігається у такого виду перекладу, як адаптація – 40% від загальної кількості. Зразком такого виду перекладу може бути рекламний текст:

I didn't see it coming,  
But it came in a can.  
Now my sweet son's been sprayed into a man.  
Old Spice spray the man on my son.  
Now he's kissing all the women and he's choice are done.  
Old Spice, new sparay, spray the man on my son.  
Now he smells like a man.  
And I treat him like one.

Це прийшло з ароматом  
і затисло в кільце.  
Чоловік, син мій,  
я збагнула це.  
Old Spice, роспили аромат.  
Став дорослим мій син,  
він тепер для дівчат.

Вказаний приклад вирізняється віршованою формою з музичним аудіо супроводом, а тому саме адаптація дозволить передати й задум, й експресію тексту реклами. Запропонований текст мав би стати символом зрілості й привабливості, а створивши образ, запропонувавши його споживачу, який мав серед різноманіття товарів обрати саме рекламований. Рекламний текст привертає особливу увагу завдяки комічним сюжетам, які супроводжують аудіо ряд. У перекладачів рекламного тексту було ще одне завдання – перекласти текст таким чином, щоб він передавав зміст, за часом та текстом відповідав відеоряду (був синхронним), а також створити коротший текст, оскільки мовою перекладу з'явилось на декілька рекламних сюжетів менше, ніж їх було створено мовою оригіналу.

Прямий переклад застосовувався рідше у 30% аналізованих випадків, й включав також класичні перекладацькі трансформації, як от додавання, наприклад:

Start your day of right with skincare that keeps things simple. New Botanical Effects from Mary Kay gives you simple products that fit your busy schedule. And simple ingredients for beautiful, healthy-looking skin...

Почни свій день правильно із засобами, з якими доглядати за шкірою так просто. **Оновлена система Botanical Effects** від Mary Kay – це прості у використанні засоби, які підійдуть твоєму насиченому графіку. Та прості, але ефективні інгредієнти для краси та здоров'я шкіри...

З прикладу видно, що відомий бренд пропонує новий товар, про який хоче проінформувати споживача, створити образ у свідомості споживача та необхідність спробувати запропоноване. Головний акцент – властивості товару, його легкість у використанні та органічні інгредієнти. Таким чином, головне завдання перекладача – передати змістовне навантаження, повідомлення рекламного тексту.

Наступний вид перекладу – ревізія, яку застосувати у 20% аналізованих випадків. Прикладом може бути такий рекламний текст:

**Discover the salon inspired innovation for you at home.** Schwarzkopf creates new Color Expert – our first hair color with omega plex anti-breakage system...

**Більше не потрібно обирати між фарбованим та непошкодженим волоссям. Тепер ти можеш мати все!** Революція від Schwarzkopf – нова фарба Color Expert з професійною технологією проти пошкоджень omega plex...

Вказаний зразок рекламного тексту націлений на те, щоб переконати жінок в необхідності придбати фарбу для волосся. Проте, для цільової аудиторії оригінального рекламного тексту важливо мати гарне волосся, немов би панянки регулярно відвідують салон краси. Цільова аудиторія «повинна хотіти» захистити волосся ззовні та зсередини, скористатися одним з п'ятнадцяти, а то й більше відтінків від бренду й повірити 82% опитаних жінок. Проте рекламодавці з'ясували, що для жінок цільової аудиторії, які стануть споживачами перекладеного рекламного тексту, важливе здоров'я та краса волосся, а також його захист зсередини й збільшили кількість відтінків до вісімнадцяти. Вся робота була виконана з метою зробити товар привабливим та корисним для споживачів, описати його різноманіття та «унікальну» формулу, аби покупець під враженням або після довготривалого впливу, підсвідомо, обрав саме цей товар.



Трансформація запозичення рекламного тексту виявилась найменш вживаною – 10% від загальної кількості. Вказана трансформація була застосована в такому рекламному тексті:

- You have one fine backside. Can I grab on to it? ...

**Він користується новим шампунем Ахе і навіть не здогадується, який сюрприз його чекає.**

- Я так хочу до тебе доторкнутися...

У зазначеному прикладі, перекладачі залишили незмінними назву бренда та товару. Вони вже відомі на ринку, а тому вже викликають певні асоціації – обізнаності, довіри, приємного досвіду. Проте особливості мовних систем та способів передачі інформації змусили перекладачів додати текст-пояснення для того, щоб перекладений рекламний текст ніс рівноцінне інформативне, маніпулятивне та апелятивне навантаження, що й рекламний текст оригіналу.

Вивчивши типи рекламних текстів та способи їх перекладу, дослідивши статистику отриманих результатів, виявилось, що інформативні рекламні тексти та рекламні тексти-переконання доцільно перекладати таким способом як адаптація, хоча в деяких випадках досвід практикуючих перекладачів дозволяє застосовувати до інформативних рекламних текстів такі трансформації, як запозичення рекламного тексту, прямий переклад та ревізію. Рекламні ж тексти-переконання доцільно перекладати ще одним способом – ревізією. Досвід перекладачів, задіяних в рекламній та маркетинговій сферах вказує, і ми це з'ясували, що рекламні тексти-нагадування найдоцільніше передавати прямим перекладом.

Не менш важливим компонентом реклами є рекламний слоган, який перекладачам потрібно передати цільовою мовою, зберігши інформативне та емоційне навантаження. Спершу, варто розглянути типи рекламних слоганів, а потім звернутися до способів їх перекладу. На сьогодні, існує безліч запропонованих способів типологізувати рекламні слогани, за різними критеріями, проте для косметично-парфумерної галузі найдоцільніше використовувати класифікацію запропоновану С. В. Роматом, яку було обрано за основу аналізу типів рекламних слоганів у цьому дослідженні [8, с. 117].

Вчений пропонує поділяти слогани на такі типи: новина; питання; розповідь; команда; рішення; «що-як-чому». Вказана типологізація дозволяє найточніше визначити типи слоганів з огляду на їхні функції – привернути увагу, вплинути на споживача, підтримати престиж компанії тощо [8, с. 117]. Після дослідження простору торгівлі та маркетингу, було створено базу слоганів з 53 одиниць.

Перекладознавець А.О. Малишенко з'ясувала, що при перекладі рекламних слоганів для міжнародних рекламних кампаній необхідно обирати між такими засобами, як стандартизація (класичний переклад) та адаптація (зміна для досягнення певної цілі). Основна перевага стандартизації - це економічність, в той час, як адаптація корисна можливістю детально опрацювати матеріал для певної цільової аудиторії, споживача, враховуючи мовні й культурні особливості [6, с. 92].

Опрацювавши матеріал дослідження, який складається з 53 рекламних слоганів, вдалось встановити, що найчастіше перекладачі застосовували такий прийом, як стандартизація – у 58,5% аналізованих випадків. Проілюструвати застосування трансформації варто таким прикладом:

Mary Kay – Find your way to beautiful

| Твій шлях до прекрасного

Стандартизація, а саме заміна речення щодо мети висловлювання, була застосована у зв'язку з тим, що речення мовою оригіналу мало інтенцію привернути увагу споживача та навіяти йому думку про вигідність та необхідність покупки товарів бренду спонуканням, порадою, м'якою вказівкою, тоді як в мові перекладу подібна конструкція не виконала б свою функцію, з культурних та узусних міркувань, та, навпаки, нашкодила б кампанії, оскільки мовою перекладу така форма слогану – неетична команда.

Рідше перекладачі застосовували такий прийом, як адаптація – у 41,5% аналізованих випадків, наприклад, при перекладі такого рекламного слогану:

Smellcome to Manhood

| Один пшик – весь день чоловік.

У вказаному прикладі, в рекламному слогані мовою оригіналу рекламодавці вирішили застосувати гру слів, інтенція – зробити продукт близьким для молоді, заохотити купувати товар як показник статусу дорослого, а також привернути увагу незвичним вираженням думки – грою слів. Для споживачів товару бренду, які знайомитимуться з його слоганом цільовою мовою, перекладачам потрібно було передати ідею про те, що товар надає статусу дорослого чоловіка, а цільовою аудиторією залишається молодь. Мовні засоби цільової мови не дозволяли залишати оригінальний варіант рекламного слогану, тому перекладачі застосували прийом адаптації. Таким чином, замість гри слів увагу привертає рима та ритм, а ідея про те, що аромат зробить з хлопця чоловіка – залишилась.

Вивчивши статистику, виявилось, що рекламні слогани типу «новина», для досягнення адекватного перекладу, можливо передати мовою перекладу, як за допомогою адаптації, так і стандартизації. До рекламних слоганів-питань доцільно застосовувати адаптацію, так само, як і для слоганів типу «що-як-чому». Стандартизація – вид перекладу, який доречно застосовувати для рекламних слоганів таких типів, як «розповідь», «команда», «рішення».

Реклама стала невід'ємною частиною сучасного світу загалом, та суспільства й економіки, зокрема, а тому головне завдання для перекладача – вивчити досвід практикуючих колег та з'ясувати тенденції способів перекладу рекламних текстів та рекламних слоганів косметично-парфумерної галузі, аби в подальшому надавати переклад вказаних явищ адекватно.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенова К. А. Реклама и рекламная деятельность: [конспект лекций]/ К. А. Аксенова. – М.: Приор-издат, 2005. – 96 с.
2. Бернет Дж. Реклама: принципы и практика/ Бернет Дж., Мориарти С., Уеллс У. – СПб.: Питер, 2006. – 760 с.





3. Викентьев И. Л. Приемы рекламы: Методика для рекламодателей и рекламистов/ И. Л. Викентьев. – Новосибирск: ЦЭРИС, 1993. – 144 с.
4. Конохова Л. Выражения спонукания в слогане телереклами/ Л. Конохова// Вісник Львів. ун-ту. Серія журналістика. – 2003. – Вип. 23. – С. 134.
5. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова [рекомендации для составителей рекламных текстов]/ Н. Н. Кохтев. – М.: Издательство МГУ, 1997. – 96 с.
6. Морозова И. Слагая слоганы/ Морозова И. – М.: РИП-Холдинг, 2003. – 172 с.
7. Пирогова Ю. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации [Электронный ресурс]/ Пирогова Ю. – Режим доступа: <http://www.createbrand.ru/>
8. Романова Т. Н. Слоганы в языке современной рекламы/ Т. Н. Романова// Лингвистика, 2001. – № 3. – С. 32–38.
9. Уперов В.В. Реклама – ее сущность, значение, историческое развитие и психологические основы// Торговля и реклама. – 1994. – № 23. – С. 45-48.
10. Школьник Л. С. Место речевого социального символизма в системе социальной регуляции поведения коммуникантов/ Л. С. Школьник// Аспекты лингвистического анализа (на материале языков разных систем). М.: Высшая школа, 1974. – 167 с.
11. Cook G. The Discourse of Advertising/ Guy Cook. – London: Routledge and Kegan Paul, 1992. – 314 p.
12. Goddard A. The Language of Advertising/ Angela Goddard. – London: Routledge and Kegan Paul, 1998. – 215 p.
13. Goldman R. Reading Ads Socially/ Robert Goldman. – London: Routledge and Kegan Paul, 1992. – 167 p.
14. Snell-Hornby M. (Hrsg.) Handbuch Translation. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998. – S. 238-242.

**Катерина МАМАЛАТ**

### **ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.*

**Актуальність.** У сучасний період актуальним стає формування позитивної стратегії навчання і виховання. Зміна рольових функцій вчителя і учнів виявляються направленими на зміни змісту навчального предмета і його побудови. Вирішення цих проблем пов'язано з реальним втіленням ідей гуманізації і гуманітаризації освіти, тобто з використанням цих ідей для подолання відчуження змісту освіти від живої людської особистості, її потреб і інтересів.

Дослідження показали, що на сьогодні інтерес до особистісно-орієнтованого навчання в освітніх закладах значно виріс. Ознаками даного дослідження можна назвати:

- сконцентрованість на бажаннях учня;
- явище індивідуальності набуває більшого значення;
- гармонія у взаємовідносинах вчителя та учня;
- застосування нових методик у навчально-виховному процесі;

**Мета дослідження** – проаналізувати питання впровадження особистісно-орієнтованої системи навчання англійської мови учнів старшої школи.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання особистісно-орієнтованого навчання англійської мови учнів старшої школи розглядали та вивчали такі науковці І. Бім, А.Бойко, Н. Гальськова, В. Давидов, Н. Джава, І. Зимня, Г. Костюк, О. Киричук, Є.Князева, О. Пехота, Е. Полат, В.Рибалка, Johnson, Kagan, Slavin та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Нині, тлумачення такого поняття як «особистісно-орієнтований підхід у навчанні» визначає учня головним суб'єктом навчання, для якого повинні бути такі умови, в яких учень виступає не виконавцем або спостерігачем, а головним «творцем» своєї життєвої позиції, а також повністю несе відповідальність за власні вчинки.

Для ефективності запровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, можна виділити такі головні психолого-педагогічні умови:

- розуміння сутності особистісно-орієнтованого підходу;
- забезпечення особистісно-орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін;
- формування в учнів позитивної мотивації до прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями в цьому напрямку;
- пріоритет активних методів навчання, які спонукають учнів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок.

Порівняно із традиційним підходом до навчання, в особистісно-орієнтованому можна виділити такі плюси:

- сконцентрованість на майбутньому;
- зосередженість на окремій особистості учня;
- створення таких умов, які дозволяють використовувати здобуті раніше знання на практиці та власномудосвіді.

Для розвитку та формування навичок іншомовного спілкування застосування особистісно-орієнтованого підходу є найбільш продуктивним та результативним.

Отже, сучасна система освіти в області іноземних мов будується в рамках особистісно-орієнтованої парадигми. Як і будь-яка складна система, вона демонструє множинність шляхів свого розвитку, реалізуючи особистісно-орієнтований, діяльнісний, комунікативно-когнітивний, міжкультурний та компетентнісний підходи [1]. Їй притаманні такі категорії, як інтелектуальний, творчий та моральний розвиток учнів. Пріоритет особистісно-орієнтованої парадигми системи мовної освіти ставить в центр навчання не



діяльність викладання, а вчення, тобто пізнавальну діяльність учня, що враховує і розвиває його індивідуальні можливості, креативні і рефлексивні здібності.

Для вчителя головним завданням є організація продуктивної діяльності учня, яка буде сприяти самостійній творчій навчально-пізнавальній діяльності. Саме це створить умови для реалізації особистісно-когнітивного та креативного вчителя, а також допоможе усвідомити принципи освітньої діяльності і набути особистого досвіду в вивченні та використанні іноземної мови в різних ситуаціях [2].

Вище зазначене вимагає включення процесу вивчення іноземної мови в автентичну продуктивну діяльність іноземною мовою, пов'язану з освоєнням учнями старших класів реального соціокультурного простору.

Головним стає процес пізнання / навчання (а не процес викладання), що трактується як індивідуалізований і автономний процес, що вимагає від учнів старших класів високого ступеня самостійності і активності, а також умінь грамотно працювати з інформацією. Особливу роль покликані зіграти нові технології навчання, які все більш інтенсивно впроваджуються в систему мовної освіти [4].

Нові нетрадиційні освітні технології – це ті технології, які:

1) залучають кожного учня в активний пізнавальний та інформаційно-комунікаційний процес, в тому числі і перш за все за допомогою засобів сучасних інформаційних технологій;

2) дозволяють створювати умови для застосування кожним учнем старших класів набутих знань;

3) допомагають учням усвідомити, де, яким чином і для яких цілей набуті знання можуть бути застосовані [7].

Використання таких технологій, як «навчання у співпраці» та «метод проектів» реалізує головну мету особистісно-орієнтованого навчання, а саме, учень стає в центр навчального процесу, тепер він суб'єкт діяльності вчення. Завдяки цим технологіям, організація взаємодії учнів та практична спрямованість навчального процесу є більш ефективними та результативними.

Виходячи з цього, особистісно-орієнтований підхід, а також використання відповідних технологій навчання створює гармонію у відносинах між учнями та вчителем, а між самими учнями починає формуватися таке виховуюче та навчальне середовище, яке може виходити за рамки навчального процесу, тобто уроків [6].

Особистісно-орієнтовані технології за умови їх спеціальної організації здатні забезпечити формування іншомовної комунікативної компетенції і розвиток таких якостей особистості учнів як «культура спілкування, вміння працювати у співпраці, здатності і готовності до самостійного вивчення іноземної мови, до подальшої самоосвіти з її допомогою в різних галузях знання [8, с.12].

Предметний зміст, що підлягає засвоєнню за допомогою особистісно-орієнтованих технологій, набуває для учнів старших класів особистісний сенс, тому виступає як зміст і середовище становлення їх індивідуального досвіду і особистісного розвитку. Учителю і учням розглядаються в якості психологічно рівноправних і рівно-активних учасників навчального процесу, взаємодія яких має характер співпраці. «Навчальний діалог» вчителя і учнів, а також учнів між собою, стає основною організаційною формою навчального процесу. У цьому діалозі особливе місце відводиться навчальній співпраці учнів, їх колективній навчальній діяльності, учасники якої об'єднані цілями, змістом і ціннісними орієнтаціями даної діяльності для засвоєння соціального досвіду і їх індивідуального, суб'єктного і особистісного розвитку [9].

У світовій практиці відомі різні шляхи вирішення проблеми особистісно-орієнтованого навчання.

Основна ідея технології навчання у співпраці (Cooperative Learning) розроблена американськими педагогами (D. Johnson, R. Johnson, R. Slavin та ін.) і спрямована на створення умов для навчальної взаємодії певної кількості учнів (3-6 чоловік) з метою спільного засвоєння навчального матеріалу. Учасники сприймають завдання як єдине, відчують особисту відповідальність і потребу в якісному виконанні своєї частини, надають допомогу один одному, володіють необхідними вміннями та постійно підвищують ефективність взаємодії [12].

Перша група прийомів «Mastery Learning» розроблена С. Каганом для первинного засвоєння нового матеріалу. Друга група прийомів спрямована на повне оволодіння учнями новим матеріалом. Дана технологія збільшує комунікативні контакти учнів, включає їх не тільки в активну навчально-пізнавальну діяльність, але і в ціннісно-орієнтаційну та перетворювальну [13].

Модульна технологія є провідною для розвитку учня як активного суб'єкта навчальної діяльності. Її завдання полягає в тому, щоб за допомогою модульних програм, розроблених учителем, організувати самостійну роботу учнів старших класів щодо засвоєння навчального матеріалу, яка вимагає усвідомлення її мети, прийняття навчального завдання і додавання їй особистісного сенсу, самоорганізації в розподілі навчальних дій в часі, їх якісного виконання, здійснення поточного та підсумкового самоконтролю.

Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо вносить великий вклад в розвиток таких особистісних якостей учнів старших класів, які затребовані в сучасному суспільстві. Це вміння працювати з інформацією, вміння критично мислити, бачити труднощі і шукати шляхи їх подолання, використовувати набуті знання і генерувати нові ідеї [9].

Розвиток даних умінь відбувається в ході роботи з текстами проблемного характеру, де учні включаються в активний розумовий процес на трьох його фазах. Фаза виклику стимулює учнів згадати те, що вони вже знають з даної проблеми, систематизувати цю інформацію і сформулювати питання на які потрібно отримати відповіді при їх подальшому вивченні. На фазі осмислення учні приступають до роботи з текстами, з метою отримання нової інформації з проблеми. Для забезпечення такої активної розумової діяльності учнів старших класів на уроках іноземної мови необхідний високий рівень володіння іноземною



мовленнєвою діяльністю, тому дана технологія найбільш доцільна на етапах розвитку умінь і навчання спілкуванню.

Особистісно-орієнтований підхід також може бути реалізований через використання проектно-методики. Проектна технологія сконцентрована на таких аспектах, як: вихід мовної діяльності в інші види діяльності; індивідуальна робота гармонійно поєднується із груповою та колективною; створення реального мовного/немовного матеріального продукту. Проектна технологія дозволяє учню розкрити свою інтелектуальну сферу, особливості характеру, а також показати цілеспрямованість, допитливість, працьовитість, наполегливість, вміння спілкуватися з іншими учнями, а також свої емоції та відчуття.

Учасниками технології майстерень є вчитель-майстер та учні як самостійні, творчі, соціально відповідальні і конструктивно озброєні особистості. Вони взаємодіють в проблемній ситуації, яка стимулює розумову діяльність учнів. Цей процес передбачає особливий стан співтворчості учасників майстерні, коли кожен вірить в можливість відкриття, сподівається на успіх і тим самим забезпечує обов'язкове отримання бажаного результату. Технологія майстерень по своїй основі адекватна спілкуванню і тому створює оптимальні умови для оволодіння нею. У той же час вона вимагає високої якості навичок і умінь, щоб англійська мова могла виконувати роль засобу, що обслуговує творчу діяльність учнів.

Останніми роками у психолого-педагогічній літературі досить часто піднімаються питання організації навчальної діяльності учнів таким способом, щоб учні не просто оволодівали певними знаннями, вміннями і навичками, але й могли використовувати їх у подальшому житті, як у професійній, так і в соціальній сферах. Навчаючись учні занурюються у процес пізнання, процес пошуків істини – і це є не менш важливим фактором формування їх особистостей.

Освітнє середовище створює умови для розвитку особистості лише тоді, коли вона виступає суб'єктом діяльності й коли у процесі діяльності формуються її потреби в досягненні певних результатів. У зв'язку з цим дотримання сукупності запропонованих дидактичних засад створює найбільш сприятливі можливості для іншомовного спілкування в ситуаціях, максимально наближених до реальних умов спілкування і оптимізує роль особистісно-орієнтованого підходу у навчанні англійської мови.

Учитель, який планує роботу на засадах особистісно-орієнтованого підходу, повинен змінити свою роль «передавача» знань на вмiлого організатора навчального середовища, у якому учень оволодіває знаннями, спираючись на власний потенціал, і використовує при цьому відповідну технологію навчання, адже «учень не просто насінина невідомої для вчителя рослини, а насінина, яка здатна забезпечити і коректувати свій ріст» [9, с.5].

Сучасні підходи до навчання іноземної мови вимагають застосування методів, форм і видів навчальної діяльності, які сприятимуть формуванню мовної творчої особистості – людини, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про красу й розвиток власного мовлення.

Формування творчої мовної особистості передбачає використання активних методів навчання. Дослідники дійшли висновку, що розвитку активності, самостійності, пошуку особливо сприяє проблемність. Проблемні питання часто переростають у дискусію. Відшукуючи істину, діти за допомогою іноземної мови, вчать аргументовано захищати своє судження, переконання.

Становлення особистості відбувається в результаті дотримання учнем позиції активного учасника навчальної діяльності (учень є суб'єктом навчальної діяльності), а не позиції пасивного слухача та спостерігача, що забезпечує найактивніше оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Природною потребою учнів є встановлення між ними стосунків співробітництва, тому необхідно залучати їх до процесу розв'язування проблемних завдань, проблемних ситуацій, які забезпечували б творче застосування засвоєних знань і умінь та розвиток особистості учня.

**Висновки.** Навчання іноземної мови учнів старшої школи на основі особистісно-орієнтованого підходу сприяє розвитку та самовдосконаленню учнів, становленню їх характеру та його індивідуальних особливостей, допомагає в плані особистісного зростання. Завдяки такій системі освіти, учні мають змогу розширити свій кругозір та погляди на світ, поглибити знання щодо історії та структури мови, яку вони вивчають, освоїти засоби міжособистісного спілкування, а також виховувати певні моральні якості. Головна умова вияву особистісних здібностей в освітньому процесі – створення особистісно-орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої). Основний шлях залучення учнів до творчої навчальної праці проходить через застосування проблемних ситуацій, причому зростаючої трудності, масштабності й діалогічності. Це водночас і реальний спосіб оптимізації навчально-виховного процесу в комплексі його основних функцій – освітньої, розвивальної, виховної, які нероздільно поєднуються між собою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы: методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. акад. РАО А. А. Миролобова. М.: Титул, 2010. 464 с.
2. Гяльскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: Аркти, 2004. 189 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Освітя галузь «Мови і літератури»: Іноземні мови. 2004. №1. Ст. 3–7.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 261 с.
5. Збірник нормативних документів: Іноземна мова. М.: Дрофа, 2006.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее: монография / изд. 3. М.: КомКнига; URSS, 2010. 232 с.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей: монография. М.: Аркти, 2002. 173 с.
8. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением: монография. Киров: Изд-во ВятГУ, 2007. 81 с.



9. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академи А, 2001. – 271 с.  
 10. Редько В. Г. Особливості змісту шкільних підручників з іноземних мов для учнів старшої школи. Іноземні мови в навчальних закладах. 2010. – № 5.  
 11. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. – 2000. №3. Ст. 2–6.  
 12. Johnson D. W. and Johnson R. T., Slavin R. The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. New York: Springer, 2008.  
 13. Kagan S. and Kagan M. Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009.

**Артур МАНТАШЯН**

### **СТРАТЕГІЯ ОДОМАШНЕННЯ В СУЧАСНОМУ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.*

Процес перекладу – це процес пошуку схожих рис між мовами та культурами. Визначення цих рис можливе лише тому, що перекладач постійно стикається із відмінностями між ними. Але переклад не може бути спрямованим на усунення цих розбіжностей чи, навпаки, на штучне створення їх. Перекладений текст має бути місцем прояву іншої культури, відкривати новий світ, і в той же час, він має бути адаптованим, яскравим, викликати асоціації та надавати змогу читачеві розуміти і співпереживати героям.

Кожна фаза перекладацького процесу – вибір оригіналу та стратегії перекладу, його редагування та прочитання – відчуває вплив різних культурних цінностей, що існують у цільовій культурі. Перекладач може підкоритися чи протистояти цим цінностям, і в залежності від цього він надає перевагу одній з можливих стратегій – очуження або одомашнення оригіналу.

Переклад-очуження – запропонований Ф. Шляєрмахером і розвинутий його послідовниками в епоху Романтизму. Заслугою Ф. Шляєрмахера стало те, що він розглядав переклад як герменевтичний процес. За його теорією, об'єктивне і суб'єктивне в процесі перекладу треба поєднати так, щоб перекладач, а за ним і читач, відчули себе всередині автора, іншими словами, герменевтичний переклад – це «емфатична самопроекція перекладача на креативну діяльність автора».

Переклад-очуження має занурити читача в іншомовну культуру, змусити його відчути, прийняти духом та мисленням авторського задуму, знищити ворожість чи упередженість щодо інших культур.

Одомашнення ж ґрунтується на аналогії – найпростішій формі взаємодії між культурами. Аналогія немов «схилиє» культуру оригіналу до цільової культури. На ранній стадії ери перекладу в різних культурах принцип аналогії – тобто одомашнення – застосовували спонтанно, без попереднього філософського осмислення, як найприродніший. Перекладацька стратегія одомашнення представлена у французькій, російській та англо-американській традиціях, принаймні з часів Н.П. Д'Абланкура, Ж.-Ф. Дусі, Д. Денгема, Д. Драйдена, В. А. Жуковського, Б. Пастернака та Колардо.

Читаючи «одомашнений» текст або дивлячись «одомашнений» фільм, ми розуміємо ситуації, не залишаємось байдужими, робимо проєкції у власний культурний досвід, співчуваємо героям і не шукаємо додаткових відомостей, щоб зрозуміти творчу ідею автора.

Очужувати цільовий текст – тобто зберігати в ньому оригінальні образи, оригінальну ритмомелодію, оригінальні реалії, алюзії тощо – доцільно лише до тієї межі, доки це не шкодить стилістиці й когерентності. Адже стилістично незграбний, важкий для читання і розуміння переклад навряд чи дає адекватне уявлення про оригінал і творчу особистість автора, а також культуру, до якої той належить.

Проте, вся історія дискусій про методи художнього перекладу, по суті, зводиться до змагання між двома гранично протилежними позиціями – очуженням та одомашненням і більшість перекладознавців схилиються до думки, що слід притримуватись золотой середини під час інтерпретативного процесу, щоб не «скалічити» переклад складними і невідомими конструкціями або повним віддаленням від оригінальної ідеї.

Одним з опорних понять нашої роботи є поняття про аудіовізуальний переклад. Власне, це перекладацька діяльність, яка характеризується взаємодією тексту (усного чи письмового) зі звуком та зображенням. Два найпопулярніші типи перекладу, які відносяться до аудіовізуального перекладу, є дублювання та субтитрування.

Серед провідних зарубіжних науковців, що займаються теорією аудіовізуального перекладу слід зазначити Х. Діаса Сінтаса (J. Diaz Cintas), Й. Іварссона (J. Ivarsson), А. Матамалу (A. Matamala), П. Райха (P. Reich) та ін. В Україні наявний практичний досвід аудіовізуального перекладу, але не теоретичне підґрунтя розроблене недостатньо, що, в свою чергу, негативно відбивається на якості та адекватності перекладу кіно- й телепродукції.

Одним з найважчих завдань при аудіовізуальному перекладі є необхідність зберегти оригінальність ідей та в той же час зробити переклад зрозумілим для цільової аудиторії. Особливістю «Сімпсонів» є те, що жанр серіалу – комедійний і емоції та враження, які він має викликати у глядача мають бути відповідними. Головна ідея серіалу – пародія на американську родину, її цінності та духовну орієнтацію, навмисна гіперболізація та утрирування стереотипності образів. Як передати цей творчий задум українському глядачеві та змусити його сміятись і відчути комічність ситуацій?

Студія «Пілот», а саме автор перекладу серіалу, Федір Сидорук, звертається до стратегії одомашнення, що створює необхідний комічний ефект.

Так, до ключових одомашнених культурних явищ можна віднести адаптацію мовлення героїв. Наприклад, персонаж на ім'я Апу Нахасапімапетілон (Apu Nahasapeemapetilon) є стереотипним емігрантом з Індії, який має власну невеличку крамницю «*Хумко-Март*» («*Kwik-E-Mart*») та розмовляє з чітко





вираженим акцентом. У його репліках часто використовуються граматичні викривлення мовленнєвої норми, які відображають порушення фонетичної норми («*Please to be removing your thumb*» – «*Просити забирати палець*»).

В українському дубляжі цей мультиплікаційний герой робить синтаксичні помилки набагато частіше, ніж в оригінальній версії, не узгоджуючи слова у відмінках та особах («*I won't lie to you. On this job, you will be shot at.*» – «*Сказати чесно, на цій роботі у Вас стріляти*»), що додає персонажеві додаткового колориту. До того ж, під час перекладу мовлення цього персонажа автори вдалися до фонетичного увиразнення, наділивши Апу пом'якшеною вимовою приголосних. З одного боку, Апу в українському дубляжі розмовляє менш грамотно від свого американського прототипа, проте, з іншого, перекладач прагнув стилізувати героя з огляду на українські реалії, «збагативши» його мову тими типовими хибами, яких сповнене «українське» мовлення вихідців із Південної Азії.

Також, стратегія одомашнення відчутна і при перекладі фразеологічних одиниць. Наприклад, в одному з епізодів Гомер Сімпсон після звільнення з АЕС організував страйк, що призвело до невдоволення керівництва, яке запропонувало йому натомість вищу посаду за ту, яку він обіймав раніше (*I want you to rejoin our power plant family... I want you to be in charge of safety here at the plant.* – *Safety? But, sir, if truth to be known, I actually caused more accidents around here than any other employee... Me, in charge of safety? This place could blow sky high... Mmm, what the hey. I'll take the job.* – Сімпсоне, я хочу, щоб Ви повернулися у нашу родину... Я хочу, щоб Ви відповідали за безпеку всієї станції. – Безпеку? Сер, якщо чесно, то я був причиною більшості аварій, які тут сталися... Відповідальний за безпеку? Місто перейменують на Чорнобиль... Ммм, грець з ним, я згоден). Комічним у цій ситуації є те, що для припинення страйку на відповідальну посаду беруть його лідера – Гомера Сімпсона, який не тільки не впевнений у своїй компетентності, а ще й не має відповідної освіти. Вдалим, на нашу думку, з огляду на необхідність відтворити саме чорний гумор, є звернення до сумнозвісної української реалії у фразі «Місто перейменують на Чорнобиль» замість того, щоб шукати еквівалентний фразеологізм до оригінального «blow sky high». Глядачеві простіше зрозуміти, на скільки поганими можуть бути наслідки призначення Гомера на нову посаду.

Таку ж стратегію автор перекладу використовує для перекладу прізвиська тварин. В оригінальному тексті в одному з епізодів Гомер, головний герой серіалу, згадує ім'я відомих американських собак – *Old Yeller* та *Lassie* – з романів «Старий брехун» («*Old Yeller*») та «Леcci, повертайся додому» («*Lassie Come Home*»), написаних американськими авторами Фредом Гіпсоном (Fred Gipson) та Роді Мак-Давелом (Roddy McDowall). Якщо для американського глядача не стане проблемою відчуття це посилення автора, то в українського та російського глядача ці прізвиська навряд чи викликали б асоціації. Тому автор адаптує їх, перекладаючи як *Каитанка* (А. Чехова) та *Му-Му* (І. Тургенєва).

Анімаційний серіал «Сімпсони» багатий на різноманітні культурні явища. Окрім мультиплікаційних героїв, кожен із яких відображає певний соціальний шар або групу, мультсеріал містить алюзії на різноманітні події та явища і локального, і міжнародного характеру. Кожна з цих подій обігрується сценаристами так чи інакше, спираючись на американський соціум та його фонові знання. І через доволі велику відмінність між фоновими знаннями пересічного американця та українця автори дубляжу вдаються до численних трансформацій для досягнення адекватного перекладу та збереження комізму ситуації.

Завдяки відтворенню заміні суто американських культурних явищ українськими, відтворенню авторських висловів та суто американського гумору з огляду на сприйняття їх українським глядачем, мультсеріал набуває українського колориту на тлі американського сюжету. Через це українськомовна версія «Сімпсонів» сприймається глядачем як окремий незалежний продукт із низкою влучно озвучених персонажів, із доволі знайомим побутом, звичною побутовою мовою та зрозумілими жартами. Відповідно, переклад досягає головної мети: відтворити авторський задум – висміяти типові вади суспільства, втіливши їх зрозумілою мовою й образами.

Отже, одомашнення в аудіовізуальному перекладі – це перекладацька стратегія, протилежна стратегії очуження, яка ставить на меті створення лінгвокультурно адаптованого тексту перекладу. Основним засобом досягнення концепції одомашнення є вільний переклад – відтворює основну інформацію оригіналу з можливими відхиленнями, спотвореннями, пропусками і інше; основна увага приділяється виробництву природного, легкого читання тексту перекладу, ніж збереженню тексту оригіналу недоторканими. Дублювання є проявом стратегії одомашнення засобами вільного перекладу в аудіовізуальному перекладу. Дублювання є тим видом міжмовного аудіовізуального перекладу при якому відбувається повна заміна саундтреку мови оригіналу на саундтрек вхідної мови, з метою показу у країні, в якій мова оригіналу не є рідною. Метою дублювання є здійснення такого ж самого впливу на аудиторію країни-реципієнта, який має оригінальний аудіовізуальний продукт на аудиторію країни-походження.

У системі одомашнення – вільний переклад – дублювання позитивними сторонами є:

- легке розуміння тексту перекладу;
- читання та сприймання без перешкод та відволікання;
- відсутність відчуття дискомфорту від необхідності додаткового пошуку інформації;
- змога відчуття та «пережити» ситуації.

Негативними сторонами цієї системи можна назвати:

- віддаленість від думок та інтенцій автора;
- змішування іншомовної культури з цільовою;
- відсутність заохочення до пошуку нової інформації.



Отже, у висновку зазначимо, що стратегія одомашнення в сучасному аудіовізуальному перекладі, хоча і не має чітко виражених норм та напрямів, посідає чільне місце в створенні професійного, адаптованого, зрозумілого перекладу. Одомашнення в аудіовізуальному комедійному перекладі є особливо актуальним. Кваліфікований перекладач має викликати своїм україномовним текстом в аудиторії відчуття та емоції, які автор вклав в свій задум. На прикладі нашого дослідження можна побачити, що стратегія одомашнення полегшує сприйняття серіалу та не змушує глядача відволікатись на пошук відповідників та тлумачень, коли він хоче відпочити і насолодитись улюбленими епізодами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие для студ. филол. лингв. фак. высш. учеб. Заведений / И. С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: «Международ. отн.», 1975. – 240 с.
3. Білоус О. М. Теорія перекладу (курс лекцій): Навчальний посібник / О. М. Білоус. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2002. – 116 с.
4. Бухольц, Н. А. Відтворення ідіолекту персонажів анімаційних фільмів у перекладі [Текст] : автореферат... канд. філол. наук, спец.: 10.02.16 - перекладознавство / Н. А. Бухольц – Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2016. – 19 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: «Русский язык», 1980. – 320 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 1999. – 192 с.
7. (Multi)media translation : concepts, practices, and research / edited by Yves Gambier, Henrik Gottlieb. p. cm. – (Benjamins translation library, ISSN 0929-7316 ; v. 34) Papers presented at two conferences held Sept. 26-27, 1997, near Rimini, Italy and Oct. 15-16, 1998, Berlin, Ger.
8. New Trends in Audiovisual Translation/Edited by Jorge Díaz Cintas. Topics in Translation. – Briston, UK ; Tonawanda, NY : Multilingual Matters, 2009. – ebook.

**Катерина МАРТИНЕНКО**

### **ВЛАСНІ ІМЕНА В ДИТЯЧИХ АНІМАЦІЙНИХ СТРИЧКАХ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко К. Л.*

За своєю популярністю серед глядачів кінопродукція та мультиплікація, як особливі види мистецтва, розташовуються на одному щаблі. Враховуючи всесвітню тенденцію до глобалізації, мультфільми стають трансляторами міжкультурної комунікації, і це надає змогу глядачам вже із раннього віку доторкнутися до культурних здобутків інших країн, поспостерігати за світобаченням, побутом та устроєм інших народів. Безсумнівно, США займає лідерські позиції у виробництві мультиплікаційних фільмів у всьому світі. Найкасовішими фільмами за останні 5 років, які у прокаті заробили понад мільярд доларів, були мультфільми американського виробництва: “Супер шістка (2014)”, “Посіпаки (2015)”, “У пошуках Дорі (2016)”, “Нікчемний я 3 (2017)”, “Суперсімейка 2 (2018)”, зняті такими відомими кіностудіями, як “Walt Disney Pictures”, “Universal Studios”, “Illumination Entertainment”, “Pixar Animation Studios” [11]. У 2017–2018 роках у світовий прокат вийшло 47 анімаційних мультфільмів різних країн виробників, таких як США, Росія, Великобританія, Китай, Канада та ін.. США зайняла першу сходинку за кількістю випущених мультфільмів у світовому прокаті із 38%, Росія із 23%, Великобританія із 10.6%, Китай та Канада із 6% [12].

Не дивно, що більшість анімаційних фільмів зберігають у собі елементи американської культури в цілому, культури мовлення населення, що проживає на території цієї країни, відображення західного менталітету та світосприйняття. Персонаж із мультфільму “Cars” (Тачки) Frank, який в українському перекладі зветься Валерою, є типовим представником реднеків. Поняття “rednecks” використовують, як сленгову назву для білих фермерів, мешканців сільської глибинки США, а саме південної території, а пізніше місцевості при гірській системі Аппалачі [13]. Ще один герой із анімаційного фільму “Cars” (Тачки) Мак виглядає, як американський далекобійник, який ще й носить червону кепку. 66-та магістраль США також відома як Шосе Вілла Роджерса має дуже важливе значення для всіх жителів Америки. Магістраль є одною із перших у системі США. У першій частині “Cars” (Тачки) основні події розгортаються саме на цій дорозі. Бенджамін Шкрябогриз із мультфільму “Zootopia” (Звірополіс) працює диспетчером у поліцейському відділку і виглядає, як типовий американський поліцейський, який через свою надмірну любов до пончиків відростив собі величезний живіт. Головна героїня “Zootopia” (“Звірополіс”) Джуді Гопс уособлює в собі приклад американської мрії, за якою кожному американцеві відкрита можливість досягти успіху – і навіть обертися президентом країни – завдяки таким своїм рисам як працелюбність, мужність, наполегливість та рішучість [13].

Усі ці фактори несуть в собі неабиякий вплив на формування характеру та образу героя, його мову та поведінку, те, як він виглядає в очах глядачів, тому дуже часто подібні елементи вимагають адаптації до реалій цільової аудиторії, тобто до споживача продукції задля цілісного і адекватного сприйняття зображення на екрані. Під цим ми маємо на увазі багатонаціональну цільову аудиторію у сотнях країн світу, серед яких є і Україна. Тож, повноцінна передача характеристик героїв є на вістрі нашого часу.

З боку дослідження лінгвістичної складової кінопродукту, останній перманентно викликає певні перекладацькі труднощі, оскільки постає складною системою уявлень та знань, в якій, окрім основного тексту, містяться ще й екстралінгвістичні фактори, особливо важливі для розуміння повідомлення оригіналу [8, с. 315-323]. Основною одиницею кінопродукту є власне кінотекст, під яким розуміють зв'язне, цільне і завершене повідомлення, що виражається за допомогою вербальних (лінгвістичних) й невербальних (іконічних та/або індексальних) знаків, які організовані відповідно до задуму колективного функціонально



диференційованого автора за допомогою кінематографічних кодів, і яке зафіксоване на матеріальному носії і призначене для відтворення на екрані і аудіовізуального сприйняття глядачами. Лінгвістична система представлена письмовою (титри, написи) та усною (репліки акторів, пісні, закадровий текст тощо) складовими [8, с. 17-18].

При роботі з перекладом кінотексту, першочерговою проблемою з якою може зіштовхнутися перекладач є оніми. Онім – індивідуальне найменування окремих одиничних об'єктів, тобто власні імена героїв, значну частину яких становлять саме красномовні імена [8, с. 324]. З огляду на особливості творення та високий ступінь інформативності оніми видаються цікавими і різнобічними об'єктами мовознавчих студій, про що свідчать загальні праці з ономастики вітчизняних і зарубіжних лінгвістів О. Антишев, О. Бока, К. Зайцева, Ю. Карпенко, О. Суперанська, Г. Сулова, П. Чучка [1, 2, 4, 5, 6, 8, 9,].

Усі оніми, що функціонують у мові, формують її ономастичний простір. Він посідає чільне місце серед мовних засобів художнього доробку, адже оніми несуть вагоме смислове й емоційне навантаження. Вибір оніму в анімаційних фільмах безпосередньо залежить від вимоги дитячої аудиторії у наповненості та повній інформованості імені щодо особливостей персонажа, потреби у асоціативності і лаконічності імені для легкого та швидкого запам'ятовування та відтворення у майбутньому. Чимале значення несе у собі збереження смислової, емоційної та когнітивної інформації, що містить ім'я.

**Предметом** аналізу власних імен в анімаційних фільмах стали 40 онімів із мультфільмів “Cars 1” (Тачки 1), “Cars 2” (Тачки 2), “Cars 3” (Тачки 3), “Zootopia” (Звірополіс), “The Boss Baby” (Бєбі бос), які розглядаються як компресовані тексти, що містять кодовану когнітивну інформацію.

**Об'єктом** дослідження стали особливості відтворення онімів українською мовою з урахуванням їх смислового та емоційного навантаження.

**Метою** дослідження стало визначення особливостей перекладу власних імен персонажів анімаційних стрічок.

**Завданнями** дослідження стали: встановлення корпусу власних імен, що несуть смислове та емоційне навантаження; визначення моделей метафоричних переносів, внаслідок яких було утворено обрані оніми; з'ясування специфіки перекладу онімів українською мовою.

За класифікацією К. Зайцевої з урахуванням значущості онімів виділяються наступні моделі переносів: характеристика за зовнішнім виглядом > власне ім'я; характеристика за рисами характеру > власне ім'я; характеристика за родом занять > власне ім'я; характеристика за національністю > власне ім'я; характеристика за місцем дії > власне ім'я [4, с. 67].

Найбільша частина аналізованих онімів (35.7%) утворена за моделлю “характеристика за зовнішнім виглядом > власне ім'я”. Наприклад, *Frank "Pinky" (Pinkerton)* з мультфільму “Cars” (Тачки) – це персонаж-автівка, пофарбована у рожевий колір, а *Hamm* – авто із зовнішністю порося та *Elvis* – авто стилізоване під образ Елвіса Преслі. *Hank "Halloween" Murphy* – авто, розфарбоване у тематиці Геловіну, *Mia and Tia* – за допомогою фонетичних засобів автор підкреслює схожість обох персонажів між собою через схожість їх імен. Автівку весвітньовідомого гонщика Міхаєля Шумахера так і було названо *Michael Schumacher Ferrari*. *Minnie and Van* – персонажі представлені маркою автівки Мінівен, *Wingo* – автівка із величезним спойлером, що піднімається високо над дорогою. Мультфільм “Zootopia” (Звірополіс) не відстає за подібним використанням онімів: газель звуть *Gazelle*, *Mrs. Otterton* – це видра, *Dawn Bellwether* – вівця, *Leodore Lionheart* – лев, а *Officer Benjamin Clawhauser* – це гепард. Якщо згадати про мультфільм “The Boss Baby” (Бєбі бос), то можна також помітити, що: *Boss Baby* – герой зображений у вигляді маленького карапуза, а *Triplets* – це трійко малюків.

За моделлю “характеристика за рисами характеру > власне ім'я” утворено 16,6% одиниць. Це такі оніми, як *Lightning McQueen* із мультфільму “Cars” (Тачки), його ім'я вказує на те, що він швидкий, наче блискавка, *Snot Rod* – цим ім'ям автор підкреслює слабкодухість героя, *Tow Mater* – компанійський та завжди готовий прийти на допомогу, *Frank* – зображений простаком, який грає роль «пастуха», охороняючи трактори від Сирника, *Fillmore* – представник хіпі культури, власник магазину альтернативного палива з органіки. У мультфільмі «Zootopia» (Звірополіс) також можна знайти подібні приклади, ось *Leodore Lionheart* – шляхетний та хоробрий, *Flash* – лінивць, але його ім'я відображає зовсім протилежну характеристику, *Nick Wilde* – дикий та дуже пронираливий лис.

31% онімів утворилися за моделлю “характеристика за родом занять > власне ім'я”. Це такі оніми із мультфільму “Cars” (Тачки) *Sarge* – сержант, *Sheriff* – шериф, *Michael Schumacher Ferrari*, *Mario Andretti*, *Darrell Cartrip* – гонщики, *Vern Taxi* – таксі, *Dinoco Helicopter* – гелікоптер, *Axle Accelerator* – акселератор, *Doc Hudson* – лікар. У мультфільмі “Zootopia” (Звірополіс) – це *Officer Judy Hopps* – офіцер, *Chief Bogo* – шеф поліції, *Duke Weaselton* – ласка, та у мультфільмі “The Boss Baby” (Бєбі бос), де *Wizzie* – представлений у образі чародія.

Кількість онімів за моделлю “характеристика за національністю > власне ім'я” становить 14,3%. В імені головного героя мультфільму “Cars” (Тачки) *Lightning McQueen* додавання частки «Mc» вказує на ірландське походження, і так як ірландці є рудоволосими, колір автівки Макквіна червоний. *Luigi* – персонаж представлений маркою авто Fiat 500, що є італійським брендом та любов героя до марки автомобіля Ferrari вказує на те, що він має італійське походження. *Guido* – маленький італійський вантажопідійомник, який працює на Луджі. Як і його бос, він любить Феррарі і мріє працювати на справжньому гоночному піт-стопі. *Andretti* – персонаж, який є прототипом справжньої людини Маріо Андретті, який є американським гонщиком італійського походження. *Antonio Veloce Eccellente* – кращий друг Шумахера, багатий італієць володіє однією з кращих заправок в Італії.





Модель “характеристика за місцем дії > власне ім’я” склала найменшу кількість – 2.4%. У одному із епізодів мультфільму “The Boss Baby” (Бєбі бос) Тім Темпелтон та Бєбі бос зустрічаються із десятками *Elvis Прєслі* у аеропорті, які збираються летіти до Лас Вєгасу, що є дуже символічним, тому що місто Лас Вєгас асоціюється із персоною Елвіса, так як він став зіркою кінострічки “Viva Las Vegas”.

#### Продуктивність моделей метафоричного переносу в онімах анімаційних стрічок “Cars 1”, “Cars 2”, “Cars 3”, “Zootopia”, “The Boss Baby”

№	Модель метафоричного переносу	Кількість онімів (%)	Приклад
1.	характеристика за зовнішнім виглядом > власне ім’я	15 (35.7%)	<i>Hank "Halloween" Murphy</i> – авто, розфарбоване у тематиці Гєловіну
2.	характеристика за рисами характеру > власне ім’я	7 (16.6%)	<i>Leodore Lionheart</i> – шляхетний та хоробрий
3.	характеристика за родом занять > власне ім’я	13 (31%)	<i>Sarge</i> – сержант
4.	характеристика за національністю > власне ім’я	6 (14.3%)	<i>Lightning McQueen</i> – додавання частки «Mc» вказує на ірландське походження
5.	характеристика за місцем дії > власне ім’я	1 (2.4%)	<i>Elvis</i> – події вивідбуваються у Лас Вєгасі

Таб.1

Під час перекладу власних імен перед перекладачем постають два завдання: милозвучно передати імена мовою перекладу та зберегти у зовнішній звуковій формі певну національну своєрідність, як прояв національно-мовної належності героїв [9, с. 366]. Тобто необхідними є: свідоме засвоєння основ транскрипції, розуміння природи імені, володіння достатньо тонкими й різноманітними прийомами передачі імен з мови оригіналу мовою перекладу. Виділяють чотири основні прийоми перекладу власних імен: транслітерація, транскрипція, калькування, транспозиція [9, с. 62-63].

У процесі використання транслітерації літери власного імені мовою оригіналу відтворюються літерами мови перекладу чи близькими до них за звучанням (*Elvis* – *Елвіс*, *Mia and Tia* – *Міа та Тіа*, *Doc Hudson* – *Док Гадсон*, *Hank* – *Хєнк*, *Hamm* – *Хємм*, *Axle Accelerator* – *Аксєлєратор*). Вдаючись до транслітерації “промовистих” імен, перекладач має бути особливо уважним. Адже буквальне відтворення імені може призвести до появи неприємних та хибних асоціацій. У процесі перекладу імен іншої національної належності необхідно відстежити своєрідність утворення цих імен у вихідній мові та враховувати правила практичної транскрипції з мови оригіналу (*Guido* – *Гвідо*, *Luigi* – *Луїджі*, *Mario Andretti* – *Маріо Андрєтті*, *Antonio Veloce Eccellente* – *Антоніо*, *Michael Schumacher* – *Міхєль Шумєхєр*, *Bukowski* – *Буковські*).

Коли власне ім’я перекладається за допомогою слів, що буквально передають смисловий зміст власного імені в мові оригіналу, це називається калькою. Сьогодні перекладачі досить часто відходять від транскрипції та віддають перевагу калькуванню, адже транскрибування може створювати дуже «незручні» імена, що не мають жодного сенсу в мові перекладу [7, с. 62-63]. Коли мова йде про «промовисті імена», калькування виявляється одним із найуспішніших способів перекладу, адже дає можливість найбільш точно охарактеризувати героя. Так наприклад, героїня із мультфільму “Zootopia” (Звірополіс) *Mrs. Otterton* (від англ. слова “otter” – “відра”) перетворилася в українському перекладі на *пані Видревську*, *Flash* (від англ. слова “flash” – “миттєвий”) – *Шмуг*, *Duke Weaselton* – *Дюк Тягнюк* (мала ласка, який продає піратські копії DVD), *Officer Benjamin Clawhauser* – *Бєнєджамін Шкрєбогрис* (представлений у образі гепарда, якого також називають пардус. За етимологією слова це ссавець, у якого не рухаються пазурі, тобто кігті, які не можуть втягуватися в подушечки лап, звідси йде назва Шкрєбогрис), *Nick Wilde* – *Нік Крутихвіст* (рудий лис, який заробляє на життя малими шахрайствами. Він за сумісництвом “con artist” – особа, отримавши довіру публіки, намагається обдурити людину або групу людей, від цього і прізвище Крутихвіст), *Gazelle* – *Газель*. Будильник Тіма Темпелтона із анімаційного фільму “The Boss Baby” (Бєбі бос) на прізвисько *Wizzie* став *Чудодієм*, *Triplets* – *Трійнятами*. Значна частина онімів мультфільму “Cars” (Тачки) передана українською за допомогою калькування: *Snot Rod* (від англ. слова “snot” – “соплі”, “шмарклі”) – *Шмаркач* (суть імені полягає в тому, що персонаж страждає від хронічного нежиттю і тому постійно випускає рідкий азот у двигун), *Fillmore* (поєднання двох слів “fill” та “more”, що в перекладі означають “наповняти” та “більше”) – *Доливай*, *Wingo* (від англ. слова “wing” – “крило”) – *Крилун* або гібридним способом, як-от: *Lightning McQueen* – *Блискавка Макквін*.

До ще одного прийому перекладу власних назв можна віднести вигадані автором смислові імена. В цьому випадку перекладачі мають більше труднощів і водночас більшу творчу свободу. Так при перекладі імені героя із мультфільму “Cars” (Тачки) *Darrell Cartrip* перекладач обрав варіант *Даррєл Кардан*, використавши у імені персонажа автомобільну термінологію, хоча саме прізвище героя складається із двох англійських слів “car” та “trip”, що означає «автомобільна подорож», і якщо глибше копнути у характер персонажа, то можна дізнатись, що він подорожував від одних змагань до інших власним ходом. Найкращого товариша Блискавки Макквіна в оригіналі кличуть *Tow Mater*, а в перекладі *Сирником* (“tow” –





“буксир”, а “Mater” – ім'я). За оригінальною версією, коли він представлявся головному героєві, він відкинув першу частину, тобто “буксир” і представився просто – Метр. Як результат цього перетворення: “буксирник” без перших трьох літер – Сирник. Це вдало передало комедійність персонажу. Головний спонсор перегонів *Dinoco* в перекладі перетворюється на *Дайношось*. Оригінальна назва *Dinoco* складається з символу нафтової корпорації *Sinclair Oil Corporation* (динозавр) і фірми, що постачає паливо для перегонів *NASCAR, Sun-oco*. При перекладі героїв мультфільму “*Zootopia*” (Звірополіс) перекладач за основу брав риси характеру та образу персонажа, так наприклад, *Chief Bogo* (ім'я походить від слова “m'bogo”, що означає “масивний буйвол” на суахілі, який був запозичений з Луганди) – шеф поліції першого округу поліції Зоотрополіса, у перекладі став *шефом Гримало*, що вказує на те, що він гримає та кричить на своїх підлеглих. Мер міста *Leodore Lionheart* – в перекладі *Мер Левогрів*, що вказує на його благородний, з одного боку, але самозакоханий, з іншого, характер [10].

Найбільш продуктивними прийомами при перекладі власних назв в дитячих анімаційних фільмах є калькування та створення авторського смислового імені для героя. Така особливість, яка пов'язана з перекладом усіх власних імен, зумовлена внутрішньо-змістовними властивостями промовистих імен. Будь-яке використання іншомовного власного імені – це акт міжмовної та міжкультурної комунікації, і результатом його є взаємодія двох мовних та мовленнєвих систем, двох культурно-психологічних традицій. Аналіз онімів, які несуть семантичне та емоційне навантаження доводить, що культурний складник імені несе в собі дуже велику кількість інформації про певного персонажа, починаючи з уявлень про його зовнішність, про його розумові здібності, і закінчуючи більш глибоким розумінням його внутрішнього світу. Визначення специфіки перекладу таких одиниць – крок до покращення якості перекладу аудіовізуальної продукції, у тому числі, для дитячої аудиторії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антышев А.Н. Ономастические признаки собственных имен // Лексическая семантика и проблемы обучения иностранным языкам в вузе. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. II. Уфа: Уфимский юридический институт, 1998. – С. 8-15.
2. Бока О. В. Власні імена як компресовані тексти-носії когнітивної інформації / О. В. Бока. – Вісник СумДУ, 2008. – №1. – С. 15-19.
3. Бондаренко К.Л. Мовні засоби створення ефекту комічного в текстах анімаційних творів Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 45. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 57-60.
4. Зайцева К.Б. Английская стилистическая ономастика. Тексты лекций / К.Б. Зайцева. – Одесса: Наука, 1973. – 67 с.
5. Карпенко Ю. Теоретичні засади розмежування власних і загальних назв. // Мовознавство. – 1974. – С. 59-66.
6. Чучка П. П. Розвиток імен і прізвищ. В кн.: ІУМ. Лексика і фразеологія. К., 1983.
7. Старостин Б. А. Транскрипция имен собственных. – М.: Книга, 1965. – 62-63 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 432 с.
9. Суслова А. В. Суперанская А. В. О русских именах. – Л., 1985. – 222 с.
10. Disney Wikia [Електронний ресурс]. режим доступу: [http://disney.wikia.com/wiki/Chief\\_Bogo](http://disney.wikia.com/wiki/Chief_Bogo)
11. Vox Office [Електронний ресурс]. режим доступу: <https://www.boxofficemojo.com/genres/chart/?id=animation.htm>
12. Mega critic [Електронний ресурс]. режим доступу: <https://www.megacritic.ru/novye/multifilmy/2017-2018>
13. Merriam Webster Dictionary [Електронний ресурс]. режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/redneck>

Тетяна МАРЧЕНКО

### ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І. Є.

У зв'язку з впровадженням нової освітньої реформи початкової школи пріоритет у навчанні починає віддаватися підготовці учнів до реального життя, навчання застосовувати знання в щоденних ситуаціях. Цієї мети можна досягнути, правильно та доцільно підбираючи і використовуючи ігри для розвитку навичок говоріння на уроках англійської мови в початковій школі. Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що особливості використання ігор на уроках англійської мови – тема постійного наукового пошуку. Такі зарубіжні та вітчизняні мовознавці та методисти як Ф. Кліппель [2], Джозеф Ф. Каллахан [1], А. Малі і А. Дафф [3], Дж. Оллер [4], Ш. Ріксон [5], Н. Камінська [12], О. Савченко [14], В. Толстова [15], І. Данилович [10] досліджували використання ігрових технологій на уроках іноземної мови. Проте поле для досліджень та експериментів ще досить широке, тому обрана нами тема виявляється **актуальною**.

Граючись, дитина навчається і адаптується, адже гра є моделлю повсякдення. Використання гри для розвитку навичок говоріння забезпечує атмосферу невимушеності та психологічного комфорту. Учні не соромляться висловлюватись, бо поразка в грі не сприймається так гостро, як помилки на стандартному уроці. І подібне позитивне ставлення до іноземної мови потрібно формувати ще з молодших класів. Зважаючи на викладену проблематику, **метою** цієї статті ми визначили з'ясування ролі та особливостей використання ігор для розвитку навичок говоріння на початковому етапі у середній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Врахування психолого-педагогічних особливостей дітей допоможе вчителю якнайкраще та найефективніше продумати та провести урок іноземної мови. Розглянемо, ці особливості на початковому етапі навчання та їх вплив на процес сприймання і навчання іноземної мови.

Молодший шкільний вік – вік досить помітного формування особистості. Для нього характерні нові стосунки з дорослими й однолітками, включення в цілу систему колективів, у новий вид діяльності – навчання. У молодшому шкільному віці закладається фундамент поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Характер молодших школярів відрізняється деякими особливостями. Насамперед вони імпульсивні – схильні негайно негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів, спонукань, не подумавши і не зваживши всіх обставин. діяти під впливом



безпосередніх імпульсів, спонукань, не подумавши і не зваживши всіх обставин [7, с. 6-8]. Віковою особливістю є і загальна недостатність волі: молодший школяр ще не має великого досвіду тривалої боротьби за досягнення поставленої мети, подолання труднощів і перешкод. Він може опустити руки при невдачі, зневіритися у своїх силах і можливостях. Молодші школярі дуже емоційні. Усе, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає в них емоційно-забарвлене відношення. Мислення починає відбивати істотні властивості й ознаки предметів і явищ, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити аналогії. На цій основі в дитини поступово починають формуватися елементарні наукові поняття [6, с. 9-10]. Основна тенденція розвитку уяви в молодшому шкільному віці – це удосконалення уяви, яка має відтворюючу роль. Творча уява як створення нових образів, зв'язана з перетворенням, переробкою вражень минулого досвіду, з'єднанням їх у нові сполучення, комбінації, також розвивається. Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їхньої сутності [10, с. 9-10].

Таким чином, молодший шкільний вік характеризується такими основними особливостями: художньо-образним мисленням дитини та потребою учнів у довірливому підкоренні дорослому, який турботливо і уважно керує їхнім розвитком [9, с.20]. Зважаючи на це, вчитель англійської мови в початкових класах у своїй діяльності має враховувати такі вимоги до дидактичних ігор для розвитку навичок говоріння, які були запропоновані Носаченко І.:

1. Гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школяра інтерес і бажання добре виконати завдання, її слід проводити на основі ситуації, адекватної реальній ситуації спілкування.

2. Гру потрібно добре підготувати з точки зору як змісту, так і форми, чітко організувати. Важливо, щоб учні були переконані в необхідності добре виконати те або інше завдання. Тільки за цієї умови їхня мова буде природною й переконливою.

3. Правила гри повинні бути прийняті всією групою.

4. Вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає в школярів відчуття задоволення, радості. Чим вільніше відчуває себе учень у ході гри, тим ініціативніше він буде в спілкуванні. Із часом у нього з'явиться відчуття впевненості у своїх силах.

5. Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати мовний матеріал, який відпрацьовується.

6. Учитель неодмінно вірить у гру, у її ефективність. Тільки за цієї умови він зможе досягти добрих результатів.

7. Велику значущість додає вміння вчителя встановити контакт із дітьми [13, с. 35].

Створення сприятливої, доброзичливої атмосфери на занятті – дуже важливий чинник, значення якого важко переоцінити. На початковому етапі опанування іноземною мовою діти засвоюють її переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Тому методика навчання молодших школярів лексики нерідної мови ґрунтується здебільшого на предметній чи картинній наочності. Завдяки цьому автоматично зникає потреба в перекладі іноземної лексики, що прискорює процес навчання, привчає дитину «мислити» відразу іноземною мовою, сприяє вільному та легкому засвоєнню нових слів. Крім того, це дає можливість багаторазово повторювати нову лексику, вводити її у власне мовлення (використовувати у відповідях на запитання, під час вивчення віршів, переказів, бесід або ігор) [17, с. 65]. Саме гра полегшує процес запам'ятовування нової лексики, робить його цікавим. На початковому етапі навчання особливої уваги заслуговують ігри на просте сприймання і відтворення матеріалу [11, с.7].

Розглянемо на конкретних прикладах, які ігри для розвитку навичок говоріння доцільно застосовувати на початковому етапі навчання англійської мови.

Ігри для розвитку навичок *діалогічного* мовлення:

Гра «У схованки» Мета: розвиток навичок діалогічного мовлення, активізація слів до тем «Квартира», «Місто», вживання прийменників місця, запитання та відповіді про місцезнаходження предметів та осіб. Хід гри: учитель пропонує учням уявити собі, що певний предмет загублено десь у квартирі чи який-небудь персонаж заховався в місті або селі. Квартиру (місто або село) представлено на картині. Ведучий отримує від учителя записку, на якій вказано, де саме перебуває предмет або персонаж. Учні по черзі ставлять загальні запитання («Is the belt under the sofa?»). Той, хто відгадає, стає ведучим і отримує від учителя уже іншу записку. Гра триває 10-15 хвилин [8, с.35].

Гра «Відомі імена» Мета: навчати ставити запитання і відповідати на них. Хід гри: учитель заздалегідь готує картки, на кожній з яких пише популярне і відоме учням ім'я письменника, актора, спортсмена, композитора тощо. Таких карток має бути втричі більше, ніж учнів у класі. На початку гри учитель прикріплює до спини кожного учня одне з цих імен, щоб учень його не бачив. Потім учні ходять по класу, ставлячи один одному загальні запитання, щоб відгадати написане ім'я. Кожному співрозмовнику вони можуть поставити лише три запитання. Як тільки учневі здається, що він відгадав ім'я людини, він говорить про це вчителю, і якщо це так, учитель прикріплює йому на спину картку з іншим іменем, а картку з відгаданим ім'ям перевертає написаним донизу. Гра триває близько 20 хвилин. Перемагають в ній ті учні, на спинах яких збереться найбільше карток [8, с.57].

Ігри для розвитку навичок *монологічного* мовлення:

Гра «Складіть оповідання» Мета: розвиток навичок монологічного мовлення, слухової пам'яті. Хід гри: учитель заздалегідь готує оповідання, яке містить стільки речень, скільки учнів у класі, і записує кожне речення на окремій картці. На початку гри кожен учень отримує таку картку і тримає її в секреті від інших.



Протягом двох-трьох хвилин потрібно запам'ятати своє речення і повернути картку вчителю. Завдання учнів – скласти оповідання, нічого не записуючи. Для цього вони ходять по класу, записують речення інших і намагаються упорядкувати їх в цілісне оповідання. Потім учні по черзі представляють оповідання вчителю, який оцінює, наскільки логічно воно складене, разом з учнями виявляє логічні непослідовності, якщо такі є [11, с.22].

Гра «Загальні вибори» Мета: розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення. Хід гри: учитель оголошує учням, що сьогодні на уроці у них відбудуться жартівливі вибори «Президента класу». Клас ділять на кілька груп. Залежно від кількості учнів у класі їх може бути від трьох до п'яти. Кожна група вирішує, яку політичну партію вона представлятиме. Це можуть бути реальні чи уявні партії, наприклад, The Dog Lovers' Party; Ice-cream Lovers' Party тощо. Учитель стежить, щоб назви партій не повторювались. Кожна група обирає кандидата в Президенти і готує для нього передвиборну промову (10-12 речень). Потім кандидати по черзі виступають перед виборцями і відповідають на їхні запитання. Далі проводяться вибори (відкритим чи таємним голосуванням), в результаті яких обирається Президент класу [8, с.60].

Дидактична гра спонукає до говоріння на уроках іноземної мови та зняття певних труднощів, пов'язаних з цим. Спілкування, як відомо, неможливе без мотиву. Однак у навчальних умовах не просто викликати мотив до висловлення. Труднощі полягають у тому, що вчитель повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла така атмосфера, яка б викликала в учнів внутрішню потребу у висловленні думок. Проте часто на уроках учні соромляться або бояться говорити іноземною мовою. Крім того, переважають висловлення, викликані директивно: "Розкажи про свого друга", "Розкажи про свою родину", тому що вчителю хочеться перевірити, як учні вміють комбінувати відповідний мовний матеріал. Мотив же, яким керуються при цьому учні, лежить за межами мови: їм важливо відповісти вчителю. Становище змінюється, якщо учні залучені до дидактичної гри для розвитку навичок говоріння. К.Д. Ушинський, автор теорії духовного розвитку дитини у грі, уперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, у справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності. Він стверджував, що у грі об'єднуються одночасне прагнення, відчуття і уявлення [16, с. 216].

Учителі повинні розуміти, що правильно організована гра на уроці – зовсім не порожнє заняття, вона не тільки доставляє максимум задоволення дитині, удосконалює мовні та мовленнєві навички, в тому числі говоріння, є могутнім засобом його розвитку, засобом формування повноцінної особистості [14, с.39]. Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти якомога більше педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення дитини до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно вдосконалювати засоби та методи навчання, що дає змогу дітям ефективно і якісно засвоювати навчальний матеріал. Тому так важливо використовувати ігри на уроках іноземної мови [13, с. 108].

Отже, дидактичні ігри з розвитку навичок говоріння на уроках іноземної мови сприяють одержанню нових знань та вмінь з англійської мови, передачі накопиченого досвіду, правильній оцінці вчинків, розвитку навичок спілкування, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, виховання колективізму, активності, дисциплінованості, спостережливості, уважності тощо. Крім того дидактичні ігри мають величезну методичну цінність, цікаві як учителю, так і учню. Ігри сприяють ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу, поліпшенню загальної атмосфери в класі, а також подоланню психологічних бар'єрів, як у самому класі, так і між класом і педагогом. Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію до вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Callahan J.F. Teaching in the Middle and Secondary School / J.F. Callahan, L. N., Clark. – MacMillan Publishing Company, 1988. – 205 p.
2. Klippel F. Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching. Teacher Training and Development / F. Klippel. – Cambridge University Press, 1998. – 210 p.
3. Maley A. Technique in Language Learning / A. Maley, A. Duff. – Cambridge University Press, 1978. – 104 p.
4. Oller J.W. Methods That Work / J.W. Oller – Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 197 p.
5. Rixon S. How to use games in Language Teaching / S. Rixon. – London Macmillan Publishers Ltd., 1981. – 180 p.
6. Бех І. Д. Вивчення особистості молодшого школяра / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1993. – №3. – С. 6-10.
7. Бутківська П. Цінності: від учителя до учня / П. Бутківська // Початкова школа. – 1997. – №2. – С. 6-8.
8. Близнак О.І. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів іноземних мов / О.І Близнак, Л.С. Панова – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
9. Верещагіна І.М. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных заведениях/ И.М. Верещагина, Г.В. Роговая – М., 1998. – 224 с.
10. Данилович І.А. Система ігрових вправ для молодшої школи / І.А.Данилович // Іноземні мови у школі. – 1999. – №2. – С.14-18
11. Гавінська Т.М. Ігри на уроках англійської мови як засіб формування комунікативної компетенції школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://slobidka-oxrim.ucoz.ua/document/gavinska\\_tm-igri\\_na\\_urokakh\\_anglijskoji\\_movi.pdf](http://slobidka-oxrim.ucoz.ua/document/gavinska_tm-igri_na_urokakh_anglijskoji_movi.pdf)
12. Камінська Н. Ігрові моменти на уроках англійської мови / Н. Камінська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 80 с.
13. Носаченко І. Системний підхід до використання рольових ігор у навчанні / І. Носаченко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 107–111.
14. Савченко О.Ю. Игры на уроках иностранного языка / О.Ю.Савченко // Иностранные языки в школе.– 2002. – №2. – С.39-41
15. Толстова В.Ф. Игры на английском языке для дошкольников / В.Ф. Толстова // Иностранные языки в школе . – 1992. – № 5-6. – С. 47-52
16. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибр. пед твори: У2-х т. / К. Д. Ушинський – Т.1. – К.: Просвіта, 1957. – 406 с.
17. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя / Т. М. Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2009. – 160 с.



Анастасія МЕЛЬНИК

### НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З АНТРОПОНІМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Тарануха Т. В.

У статті розглянуто базові положення лінгвокультурологічного підходу у фразеології в аспекті мовної і культурної взаємодії; визначено місце і роль німецьких фразеологізмів із антропонімічним компонентом у мовній картині світу. Лінгвокультурологічний аспект розгляду таких мовних одиниць як фразеологізми з антропонімічним компонентом є цікавим для нашого дослідження, оскільки сприяє вивченню духовних цінностей певної національно-культурної спільноти крізь призму виявлення взаємозв'язку мови й культури, а також визначення національної специфіки німецької мови і виокремлення універсальних явищ, що їй притаманні.

Дослідження національно-культурної специфіки як невід'ємної особливості мовної свідомості спостерігається і у лінгвокультурології [4; 9], і у лінгвокраїнознавстві [3], і у соціолінгвістиці [6]. Стосовно лінгвокультурологічного напрямку, то його основою є ідея взаємозв'язку мови і культури [5]. Сучасна лінгвістика характеризується особливим науковим інтересом до дослідження мовних фактів у зв'язку із духовною та матеріальною культурою народу, зокрема і його культурною свідомістю [7; 8; 10 та інші].

Культурну інформацію, закодovanу в мовних знаках, особливо яскраво представляє фразеологічна семантика. Фразеологічним одиницям із антропонімічним компонентом, зважаючи на їхнє культурне наповнення, відведено особливе місце у формуванні мовної картини світу.

*Актуальність* дослідження полягає у необхідності виявлення механізмів взаємодії мовних і культурних кодів на прикладі фразеологічних одиниць із антропонімічним компонентом у німецькій мові.

*Наукова новизна* визначається встановленням лінгвокультурної специфіки фразеологізмів із антропонімічним компонентом, які реалізують коди культури і які наділені національно-культурною специфікою; полягає у визначенні фразеологічних одиниць з антропонімічним компонентом у німецькій мові як мовних знаків лінгвокультурологічного аналізу.

*Мета* статті полягає у визначенні національно-лінгвістичної та національно-культурної специфіки фразеологізмів із антропонімічним компонентом, які вербалізують лінгвокультурні коди.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

- виявити взаємодію мови і культури та їхню реалізацію у німецьких фразеологізмах з антропонімічним компонентом;

- визначити німецькі фразеологізми із антропонімічним компонентом як мікротексти і культурно марковані мовні одиниці;

- дослідити функціонування німецьких фразеологізмів із антропонімічним компонентом з позицій реалізації ними кодів культури, зважаючи на їхню функцію створення відповідних фрагментів мовної картини світу і концептуалізації явищ/предметів дійсності.

У фразеологічних одиницях закладено унікальний національний характер, власна картина світу народу, його менталітет. Національно-культурні особливості фразеологічних одиниць пов'язані з побутом, історією та культурою німецького народу. Розглянемо такі німецькі фразеологічні одиниці з яскраво вираженою національно-культурною семантикою:

*Das Abendmahl auf etw. nehmen* – а) (розм.) «заприсягтися в чому-небудь»; б) «дати руку на відсіч». Ця фразеологічна одиниця пов'язана із таким середньовічним звичаєм: обвинувачуваний, провину якого було важко довести, подавав «суду Божому» – він повинен був проковтнути черствий сир або хліб. Залежно від того, як він це робив – з легкістю чи ні (шматок застрягав у нього в горлі) – приймалося рішення про його винуватість або ж невинуватість.

*Einen Korb bekommen, jmdm. einen Korb geben* – а) «одержувати відмову; дати відмову нареченому»; б) (букв.) «одержати кошик, дати кому-небудь кошик». Цей фразеологічний знак зображає стародавній звичай спускати з вікна нареченого, якому хочуть відмовити; дати кошик з поганим дном, через який наречений обов'язково повинен був провалитися, якщо б його стали навіть підтягувати наверх у цьому кошику. У XVII-XVIII ст. описаний звичай дещо змінився: наречена посилала небажаному нареченому кошик без дна. У сучасній німецькій мові вираз вживається у широкому значенні – «відмовити кому-небудь», «відмовитися від чого-небудь», «отримати відмову».

*Bei jmdm. in der Kreide stehen* – а) «(сильно) заборгувати кому-небудь, бути належним кому-небудь»; б) (перен.) «бути в боргу перед ким-небудь». Ця фразеологічна одиниця вказує про звичай власників пивних ресторанчиків записувати крейдою на дошці скільки той чи інший відвідувач випив за вечір кухлів пива і скільки він заборгував.

*Am Hungertuch nagen* – «голодувати». У стародавні часи протягом посту олтар завіщувався особливим сукном (das Hungertuch), на якому було багато зображень, що нагадували віруючим про цю подію. Один із незвичайних екземплярів містить 99 зображень, змальовуючи традиційний німецький побут. Він зберігся у кафедральному соборі Австрії – Кернтен.

На позначення концепту щастя німецька культура послуговується образом Schwein:

*das nenne ich Schwein* – «це – щастя всіх»; *Schwein haben* – «мати успіх». Із давніх часів свинарство було поширеним видом тваринництва на західній території Німеччини. Свиня (das Schwein) вважається символом





багатства/добробуту. Кількість фразеологізмів з таким образом, зафіксованих у словниках з німецької мови, є значною.

На противагу цьому, антонімічний концепт представлено стійким висловлюванням *Mir ist ein Hase über den Weg gelaufen* – а) «мені завжди не щастить, мене переслідує невдача»; б) (букв.) «мені заєць дорогу перебіг». За народною прикметою заєць, який зустрічається на шляху людини, приносить нещастя. Схожа роль відводиться кішці (в українській культурі зафіксовано фразеологізм-еквівалент); вважалося, що відьма може перетілюватися в зайця/кішку.

У дослідженні вивчення фразеологічної системи німецької мови ґрунтується на лінгвокультурологічному підході. Зв'язок фразеологізмів із антропонімічним компонентом базується на культурній інтерпретації. Лінгвокультурологічний метод у фразеології сприятиме глибокому вивченню своєрідності фразеологічних одиниць з антропонімічним компонентом як знаків мови, що передають ціннісні надбання національної культури.

Власні назви (антропоніми) – як своєрідна частина словникового складу мови – наділені історичною, етнографічною, теоретико-лінгвістичною, побутовою інформацією. Вони виконують такі функції: 1) номінативна; 2) комунікативна; 3) ідентифікаційна; 4) експресивна тощо.

Ажнюк Б. М. влучно зазначає, що «антропоніми – це фонові знання, специфічні види національно-культурних текстів, що зберігають у своїй семантичній пам'яті культурно-історичні сюжети, вписані в сучасну суспільну свідомість» [1, с. 42].

Антропоніми, які входять до складу фразеологічних одиниць, містять етнокультурну інформацію. Наділені певним конотативним забарвленням, вони набувають додаткових семантичних відтінків і надають стійким висловлюванням експресивного забарвлення, відіграючи визначальну роль у формуванні емоційно-оцінної та семантичної характеристики фразеологізмів.

Національно-культурні елементи семантики фразеологічних одиниць, зазначає Баюн К. Й., виявляються на трьох рівнях:

1) в ідіоматичному значенні стійкого словесного комплексу (за допомогою метафоризації, семантичного переміщення): *Alter Hase – geschickter, erfahrener Mensch*;

2) у значенні лексичного елемента фразеологізма. Це архісемантика, безеквівалентна лексика, етнічно-культурні реалії, знаки невербальної комунікації:

*Nach Adam Reise = genau umgerechnet; Seinen Friedrich Wilhelm daruntersetzen = unterschreiben*;

3) у прямому значенні вислова-прототипа, який змінює своє значення. В основі ідіоми покладено численні народні традиції, звичаї, ігри тощо. *Einen ins Bockshorn jagen = j-n erschrecken* [2, с. 105–106].

За структурно-граматичними характеристиками німецькі фразеологізми з антропонімічним компонентом поділяються на такі, що організовані за типом простих і складних речень (*Das kannst du Frau Blaschke erzählen!*), і такі, що визначаються будовою підрядних та сурядних словосполучень (*seit Adams Zeiten*).

Джерелами походження фразеологічних одиниць, у складі яких відмічаємо антропоніми, є такі: історія, традиція, література, Біблія, міфологія тощо.

Антропонімістичним компонентом німецьких фразеологічних одиниць зазвичай виступають такі поширені чоловічі та жіночі імена: *August, Heinrich, Hans, Michel, Otto, Frieda, Liese, Lotte, Minna, Trine* та інші. Антропоніми наділені різнобарвними конотаціями, відображаючи спостереження за навколишньою дійсністю, поведінкою людей, побутовими ситуаціями; вони використовуються для характеристики людини за різними ознаками, що творяться народними спостереженнями та уявою: за її морально-етичними якостями, віковими особливостями тощо. Наприклад: *Otto* – «смілива людина»; *Otto Normalverbraucher* – «звичайна людина». Подеколи власні назви висвітлюють реалії життя: *Tin Lizzie* – «дешевий автомобіль», *Emma* – «бюргерська добропорядність».

*Frau Hole schüttelt ihre Betten aus* – а) «йде, валить сніг»; б) (букв.) «фрау Холі тріпає свої ліжка». Фрау Холі – це персонаж з німецької міфології.

*Der deutsche Michel* – а) розм. «дурень, простака»; б) «німець». У середні віки у Німеччині ім'я *Michel* мало широке розповсюдження. Натомість це стійке висловлювання вперше зустрічається у 1541 р.; тлумачення його змінювалось протягом століть: у XVII ст. воно мало позитивне значення і нагадувало про походження імені *Michel*. Так, *Er zengel Michael, Schutzheiliger des deutschen Volkes* – «архангел Михаїл, покровитель німецького народу»; у XVIII ст. стало висловлювання почало вживатися у значенні «*tüchtiger, tapferer Bauer*», «*ein einfältiger, plumper, stumpfsinniger Mensch*»; пізніше за фразеологізмом закріплюється значення «*ein gutmütiger, doch geistig unbeweglicher, ungebildeter Mensch, eine Schlafmütze*» («соня, тюфяк»); згодом ця фразеологічна одиниця стає синонімом національно-обмеженого німецького бюргера, який наділений типовими рисами національної відсталості і провінційності (у політичному аспекті слугує зображенням реакційності та шовінізму.)

Отже, фразеологія – це лінгвістична спадщина, у якій розкрито бачення світу, національна культура, звичаї і вірування, історія народу. Натомість фразеологізми містять менталітет нації, її світосприйняття, особливі національно-культурні коди, передаючи останні від покоління до покоління. Відтак, історичний, культурний, духовний і моральний досвід нації кодується системою лінгвокультурних кодів, закладених у фразеологічних одиницях, які формують культурну самосвідомість.

Німецькі фразеологізми із антропонімічним компонентом як культурно марковані мовні одиниці відіграють особливу роль у формуванні національної мовної картини світу і концептуалізації світу, а також



реалізації кодів культури, які транслюють національно-культурну інформацію та акумулюють місткий синкретичний матеріал.

Культурологічна компонента містить культурно-ціннісну інформацію, яка зберігається у семантиці мовних знаків. Відтак, національно-культурна маркованість зумовлена географічними, історичними, етнокультурними та іншими факторами. Дослідження фразеологізмів з національно-культурної точки зору дозволяє виявити найрізноманітніші системні зв'язки у досліджуваній мові, а також проаналізувати особливості культури її носіїв, що дозволяє розкрити загальні та специфічні характеристики національної специфіки. Фразеологізми німецької мови, відповідно до їхньої національно-культурної семантики відображають культуру, історичні події, явища, ситуації, факти, побут, предмети тощо.

Закріплення асоціативних значень, виникнення конотацій у семантичній структурі фразеологічних одиниць є національно-культурним процесом. Саме завдяки антропонімічній складовій посилюється емоційно-експресивне забарвлення фразеологізмів, їхня стилістична направленість.

**Перспективним аспектом дослідження** є лінгвокультурологічне вивчення реалізації різноманітних концептів культури німецькими фразеологізмами із антропонімістичним компонентом у художньому дискурсі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Богдан Миколайович Ажнюк. – К. : Наукова думка, 1999. – 136 с.
2. Баюк К. Й. Національно-культурний аспект досліджень фразеологічних одиниць в сучасній німецькій мові / К. Й. Баюк // Вісник Інституту підприємництва та сучасних технологій 1 (1). – Житомир : ІПСТ, 2007. – С.105–108.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и дополн. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Галинська О. М. Лінгвокультурна інформація англійських та українських інтертекстуальних фразеологізмів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / О. М. Галинська. – К., 2012. – 20 с.
5. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. М. И. Левина и др.]. – М. : Прогресс, 1985. – 456 с.
6. Иванова С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: дисс. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Иванова Светлана Викторовна. – 2003. – 364 с.
7. Мізін К. І. Усталені порівняння кризь призму артефактного коду культури : зіставно-лінгвокультурологічний аналіз (на матеріалі англійської, німецької, української та російської мов) / К. І. Мізін // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Вип. 2. – С. 24–27.
8. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление [монография] / Борис Александрович Серебренников. – М. : «Либроком», 2009. – 247 с.
9. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Вероника Николаевна Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
10. Щирова В. С. Соматические фразеологизмы немецкого языка в когнитивно-дискурсивном аспекте : на материале периодической печати: дисс. ... кандидата филол. наук : спец. 10.02.04 / Щирова Виктория Сергеевна. – Тамбов, 2005. – 225 с.

**Тетяна МЕЛЬНИК**

#### ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

Стаття присвячена формуванню та розвитку літературної німецької мови. Виявлено зовнішньолінгвістичні та внутрішньолінгвістичні фактори утворення німецької літературної мови.

**Ключові слова:** діалект, Біблія, наддіалектний варіант, літературна німецька мова, нормалізація.

The article is devoted to the formation and development of the literary German language. Foreign linguistic and internal linguistic factors of formation of the German literary language were revealed.

**Key words:** dialect, Bible, dialect variant, literary German, normalization.

**Постановка проблеми.** Слово «Deutsch» утворено від давньогерманського *thioda*, *thiodisk* означає «говорить мовою народу». Сучасна літературна німецька мова (*Hochdeutsche Sprache*, або *Hochdeutsch*) розвинулась на основі верхньо-південно-і середньонімецьких діалектів, які зазнали у VI-VIII століттях так званого другого пересування приголосних, поступово вона також чинила вплив на діалекти, які не піддалися цьому процесу. Варто зауважити, що вживання прикметників *hoch* (*високий, верхній*) і *niedrig* (*низький*) в даному випадку описує географію мови, а не його якісну оцінку.

У середньовісній німецькій період почали виникати наддіалектні форми існування німецької мови. Основою наддіалектного варіанта німецької мови в той період були південнонімецькі (алеманський і баварський) діалекти, на яких писали відомі поети того часу. У ранньоновісній німецькій період на території Німеччини складається інша політична, економічна, а разом з тим й мовна ситуація. На території усе ще роздібленої Німеччини виникає кілька економічних і політичних центрів, вплив яких поширювався й на мовні норми.

**Актуальність** цього дослідження визначається необхідністю системного вивчення становлення норми як складової частини формування єдиної літературної німецької мови.

**Мета** полягає в аналізі системи становлення німецької мови, особливостей лексикографічної системи німецької норми в контексті процесу формування та розвитку німецької літературної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Один з наддіалектних варіантів німецької мови склався на півночі Німеччини. Цьому сприяв розвиток ганзейських торговельних міст і насамперед міста Любека. Ділова мова, що виникла на основі говору м. Любека, широко використовувалася в комерційних документах, у листуванні між торговельними партнерами у всіх прибалтійських країнах. Завдяки цьому в північній



Німеччині утворюється особливий наддіалектний варіант німецької мови, зрозумілий на досить широкій території в Німеччині та за її межами. Цей північногерманський варіант німецької мови вплинув на сформовану пізніше на основі середньонімецьких діалектів німецьку літературну мову, у яку було запозичено чимало нижньонімецьких слів у сфері торгівлі, права, судноводіння [2, 56]

Роль північного наддіалектного варіанта німецької мови була ослаблена із занепадом ганзейських торгових центрів. Як самостійне мовне утворення на основі нижньонімецьких діалектів продовжувала існувати й розвиватися нідерландська мова. Таким чином, *північний наддіалектний варіант німецької мови не став основою літературної мови, тому що ганзейський союз, що користувався цим варіантом, втратив свій економічний і політичний вплив.*

Помітну роль у політичному житті Німеччини відіграла імператорська пражка канцелярія Карла IV. Для мови пражської канцелярії характерною ознакою є, зокрема, дифтонгізація довгих голосних. Ця норма закріплюється й у канцеляриях інших німецьких земель на сході Німеччини.

У XV столітті імператорська влада в Німеччині переходить до Габсбургів, і політичним центром країни стає Відень (1478 р.). Мова Віденської канцелярії, що характеризувалася дифтонгізацією голосних, пересуваючи приголосних й іншими фонетичними ознаками, також сприяла утворенню певних наддіалектних норм німецької мови. *Однак найбільш важливу роль у формуванні німецької літературної мови зіграла Саксонія з її варіантом східносередньонімецьких діалектів* [1, 156]

У XV-XVI століттях Саксонія й Тюрінгія перетворюються в економічно розвинені землі, де інтенсивно розвивається промисловість, торгівля, ремесла. Політичний й економічний вплив Саксонії (на чолі з курфюрстом Фрідріхом) визначив роль східносередньонімецьких діалектів в утворенні німецької літературної мови. Розташовані на території Саксонії міста Ерфурт, Лейпциг, Іена, Галле, Віттенберг стали не тільки найважливішими торговельними й промисловими центрами, але й центрами культури й освіти. Саксонські й тюрингські університети (Ерфурт, Віттенберг, де був професором М. Лютер) зіграли важливу роль у розвитку й поширенні протестантизму, грамотності, науки й культури. Мейсенський діалект став згодом зразком розмовної й писемної мови. Однак, крім позамовних факторів (політична й економічна роль Саксонії), формуванню німецької мови на основі східносередньонімецьких діалектів сприяли й внутрішньолінгвістичні фактори.

Ці фактори полягали в наступному. Як показав відомий фахівець в області діалектології й історії німецької мови Т. Фрінгс, старі споконвічні германські території не могли претендувати на роль «мовних об'єднувачів» німецького народу, тому що говори цих територій зберігали сильні діалектні відмінності. Як не парадоксально, але саме східні землі, що опинилися в складі Німеччини в результаті східної колонізації й заселені вихідцями з різних частин країни, зіграли найбільш важливу роль в утворенні німецької літературної мови. Саме на таких територіях і виникали найбільш сприятливі умови для розвитку наддіалектного варіанта мови [5, 87]

Нарешті, ще два фактори (обидва вони належать до позамовних) відіграли важливу роль в утворенні німецької літературної мови: виникнення друкарства й реформація церкви, очолювана Мартіном Лютером. Як реформатор церкви Лютер заново переклав на німецьку мову Біблію. При цьому, зрозуміло, він використав саме ту говірку, на якій говорив сам, думаючи, що ця мова зрозуміла німцям, що живуть на інших територіях.

Завдяки друкарству Біблія, перекладена Лютером, стала доступною кожній німецькій сім'ї, а мова цієї книги стала служити зразком правильного німецького мовлення.

Літературну мову можна розглядати як синтез різних діалектів, результатом якого є наявність регіональних лексико-семантичних дублетів або локальних синонімів, багато з яких у свою чергу стали самостійними словами. Так, в сучасній німецькій мові існують семантично різні слова drucken («друкувати типографським») і drücken («давати, тиснути»), які розвинулися з двох діалектних варіантів слова (верхньонім. drucken, сер-німец. drucken). В інших випадках із-за етимологічних дублетів розвинулися ідеографічні синоніми, які близькі лексично і стилістично, але мають різну сполучуваність. Це, наприклад, слова sanft і sacht. Розрізняють 3 групи територіальних дублетів:

1) це територіально обмежені локальні варіанти (Bub, Samstag і т.д.);

2) територіально важливі варіанти (Abendbrot – Abendessen);

3) колишні територіальні варіанти, які увійшли в загальнонімецьку літературну мову, але розрізняються семантично і стилістично (Kissen, Poister, Mutze, Karpe і т.д.), хоча чіткої диференціації у вживанні слів перших двох груп в сучасній німецькій мові вже не спостерігається, оскільки мова є щось живе, органічне, весь час динамічне.

Діалекти є складовою частиною національної мови та національної культури, здатні розповісти історію тієї чи іншої місцевості і є, за словами Гете, тим елементом, з якого душа черпає дихання, хоча вони вже багато в чому пристосувалися до загальних норм мови. В зв'язку з тим, що з розвитком цивілізації в діалекти постійно входять нові слова, що позначають важливі культурні, політичні, наукові та технічні поняття, то загальнонаціональна мова, у свою чергу, все більший вплив здійснює на територіальні діалекти. Тому, з розвитком прогресу нівелювання діалектів буде зростати, тим більше, що діалекти, як правило, не мають своєї писемності [4, 54].

Східносередньонімецький діалект як основа німецької літературної мови набув широкого поширення на всій території Німеччини, цей варіант не мав найважливішої якості літературної мови – нормованості. Інакше кажучи, у цій мові були відсутні фонетичні, орфографічні, морфологічні й інші норми, що уніфікують літературну мову.



Саме нормалізація й обробка німецької літературної мови опинилися в центрі уваги вчених, письменників і суспільних діячів XVII-XVIII сторіч. У 1617 році у Веймарі виникла громадська організація під назвою «Fruchtbringende Gesellschaft oder der Palmenorden». Членами цього товариства були поети (М. Опіц, Ф. фон Логау), учені граматики (Ю. Г. Шоттель) та ін. суспільні діячі. «Плодоносне товариство» здійснювало головним чином пуристичну діяльність, спрямовану на очищення німецької мови від іноземних запозичень. Книга Шоттеля «Deutsche Sprachkunst» заклала основи наукового вивчення німецької мови. Значну увагу Ю. Г. Шоттель приділяв німецькому правопису.

У середині XVII ст. у різних містах (Страсбург, Гамбург, Нюрнберг) виникають аналогічні мовні об'єднання: «Aufrichtige Gesellschaft von der Tannen» (Страсбург, 1633), «Deutschgesinnte Genossenschaft» (Гамбург, 1643), «Der Lobliche Hirten- und Blumenorden an der Pegnitz» (Нюрнберг, 1644), «Kürbishütte» (Кенігсберг, 1640), «Poetische Gesellschaft» (Лейпциг, 1677) й ін [ 8, 134].

Значну роль у становленні норм німецької літературної мови відіграли праці лейпцігського професора Готтшеда (XVIII ст.) і відомого граматаста Й. К. Аделунга (кінець XVIII ст.). І. Х. Готтшед народився в Східній Пруссії, викладав у Лейпцігському університеті. На початку XVIII ст. він опублікував кілька праць, у яких виступає проти романізації німецької мови, а також проти використання в мові діалектизмів, що застаріли, й пишномовних слів і висловів. Й. К. Аделунг відомий як автор нормативного словника німецької мови (закінчений в 1786 р.) і підручників граматики німецької мови (1781-1782)[6, 78].

І Готтшед, і Аделунг, і інші німецькі граматики приділяли у своїх працях особливу увагу вдосконаленню німецької орфографії і уніфікації норм правопису (перші граматики німецької мови з'явилися вже у XVI столітті - напр., граматика И. Клауса латинською мовою з'явилася в 1578 р.).

У XIX – на початку XX сторіч у Німеччині відбулося кілька конференцій, присвячених розробці німецької орфографії; норми німецької орфографії, а також норми німецької сценічної вимови (Bühnenaussprache) стали обов'язковими лише наприкінці XIX ст.

Найбільш значним внеском у розвиток і закріплення норм німецької сценічної (літературної) вимови є книга Т. Зібса «Deutsche Bühnensprache» (1898).

Величезний вплив на розвиток німецької літературної мови зробила творчість класиків німецької літератури Лессінга, Гете, Шиллера [7, 67].

Німецька мова, як і всі інші мови, має певну систему правил, за якими належить вживати слова на письмі. Ці правила є однаковими та обов'язковими для всіх, хто пише тексти німецькою мовою. Цими діючими правилами встановлюються рамки німецької орфографії (правопису). З 1996 р. впродовж десяти років правила німецького правопису підлягали перегляду, змінам та реформуванню. Нові норми та правила наштовхнулися на певний опір мовної спільноти. Зрозуміло, що нововведення були незваними та незвичними, але автори реформи вважали таке ставлення суспільства за природне, бо введення нового завжди потребує часу. На противагу новим нормам старі зразки та правила не вимагають прикладати багато зусиль, і опоненти орфографічної реформи вважали старі правила більш простими. Тому досвід таких нововведень є дуже важливим як у суто лінгвістичній, так і у загальносуспільній сфері Реформи правопису німецької мови присвячено багато праць німецьких вчених та матеріалів офіційних органів влади. Я. Вольгемут, Г. Глинц, Г. Цабель, Б. Шаедер досліджували зв'язки між мовою, написанням та правописом. Р. Кьолер, П. Кьолер, К. Хеллер приділили увагу змісту реформи 1996 р. Ю. Нидерхойзер, Г. Штикель проаналізували критичні зауваження щодо багатьох аспектів реформування. До окремої групи треба віднести словники нового правопису видавництва Дудена, Лангеншайдта та словник Т. Іклера. Правила правопису реформи німецької орфографії 1901-1902 рр. не стосувалися написання слів разом та окремо. Ніде законодавчо не були встановлені норми із роздільного або злитого написання німецьких слів. Оскільки у час між двома офіційними реформами можна було відносно вільно обирати написання слів разом або окремо, то орфографія таких слів становила сумнівні та не врегульовані випадки (radfahren, але Auto fahren). Дуден стверджує, що в написанні слів разом та окремо не відбулося особливо суттєвих змін, разом з тим написання таких слів стало урегульованим. Роздільне написання за реформою вважається більш прийнятним. При цьому збільшилася кількість слів, що пишуться окремо. Вважається, що через роздільне написання слова сприймаються графічно чіткіше, а читання тексту відбувається більш легко. Написання окремо є скоріше виключенням, для якого встановлюються чіткі правила. Раніше роздільне та злите написання слів повинно було залежати від їхнього значення: sitzenbleiben – залишатися на другий рік у школі (переносне значення), sitzen bleiben – залишатися сидіти на стільці (пряме значення). За новими правилами цей вираз треба писати завжди окремо. Значення слів має розкриватися в контексті, через слова, що пов'язані із поданим словом. За новими правилами не треба більше замислюватися над тим, чи значення слова є прямим або переносним [3, 89].

У сполученнях іменника з дієсловом відбувається, головним чином, окреме написання слів. Правило не є повністю новим, воно діяло і раніше у багатьох випадках, але не було єдиним та обов'язковим. Сполучення слів типу Rad fahren або Auto fahren згідно словника Дудена розглядаються тепер як словосполучення, і тому їх треба писати окремо: Acht geben, Halt machen, Maschine schreiben. До цього часу діяло правило, згідно якого сполучення іменника з дієсловом вживалося на письмі разом та з маленької літери: preisgeben, standhalten

Отже, необхідно зазначити, що у цій частині новітня реформа німецького правопису має більш послідовний та цілеспрямований характер, ніж ті перетворення, що стосуються інших орфографічних аспектів.





В утворенні німецької літературної мови на основі східносередньонімецького діалекту відіграли вирішальну роль взаємодія декількох зовнішньолінгвістичних і внутрішньолінгвістичних факторів:

- 1) політичний й економічний статус Саксонії;
  - 2) наддіалектний характер саксонських і близьких до нього діалектів;
  - 3) реформаторська роль М. Лютера, рідною мовою якого було східносередньонімецьке наріччя;
  - 4) виникнення друкарства й поширення перекладу Біблії, здійснене Лютером.
- Норми східносередньонімецького діалекту стали поступово поширюватися й на південні області Німеччини.

Таким чином, сучасна німецька мова є історично сформованою складною, ієрархічно організованою системою різних форм існування, що включає: літературна мова, різновиди побутово-розмовної мови і територіальні діалекти. Діалект – це територіально замкнута, специфічна для даної місцевості форма існування мови на відміну від літературної мови, який носить надтериторіальний характер і не обмежений рамками певної місцевості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Левицький В. В. Історія німецької мови / В. В. Левицький – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 216 с.
2. Бублик В. Н. Історія німецької мови / В. Н. Бублик – К.: Вища школа, 1983. – 229 с.
3. Бах А. Історія німецького язика / А. Бах – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 343 с.
4. Филичева Н. И. История немецкого языка / Н. И. Филичева. – М.: МГУ, 1959. – 312 с.
5. Москальская О.И. История немецкого языка / О.И. Москальская. – Л.: Учпедгиз, 1959. – С. 410.
6. Гухман М.М. История немецкого языка XVI–XVIII вв. / М.М. Гухман, Н.С. Семенов, Н.С. Бабенко. – М., 1984. – С. 345.
7. Нугаев В.Г. История немецкого языка / В. Г. Нугаев: учеб. пособ./ – Уфа: Изд-во Баш ГПУ, 2002. – С. 222
8. Серебrennikov Б. А. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / Под ред. Б. А. Серебrennikова. – М.: “Наука”, 1970. – С. 254

#### Ілона МОРКВА

### НІМЕЦЬКА АНТРОПОНІМІКА ЯК ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

**Постановка проблеми.** Дана стаття присвячена дослідженню походження німецьких імен та їх різноманітності.

**Актуальність** даної теми пов'язана з потребою досягнення важливості значення імен, їх походження, специфіки та їх вживання.

**Мета роботи** полягає в знаходженні конкретних прикладів німецьких імен та їх походження.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне лінгвокультурологія вивчає мовні одиниці, поняття (концепти) та інші об'єкти з точки зору їх належності того чи іншого етносу, тієї чи іншої національної цивілізації. Великий інтерес в цьому плані представляють власні і географічні назви, що відображають національну специфіку мови, в нашому випадку німецької. Дана тема може бути предметом як чисто наукового дослідження, так і прикладного вивчення з метою розробки спецкурсу для студентів факультету іноземних мов.

Звичайно, кожне слово на іноземній мові вже фіксує його приналежність до тієї чи іншої національної цивілізації, проте в семантику багатьох мовних одиниць входить і національно-культурний компонент, наприклад, «Іван» не просто ім'я, але і символічне позначення будь-якої російської людини, як імена «Ганс», «Фріц» – символічні позначення будь-якого німця.

Можна виділити наступні аспекти лінгво-культурологічного вивчення власних назв.

1. Походження імен:
  - а) стародавні імена з прозорим («Wolf» – вовк) і непрозорим («Hildegund» – «боротьба + боротьба») етімоном;
  - б) споконвічні – запозичені імена, з фонетичної адаптацією і без неї.
2. Ступінь поширеності імен в різні епохи (в тому числі в різні періоди новітньої історії) в залежності від мовної моди.
3. Різні форми імен:
  - а) подвійне ім'я в німецькій мові (в написанні злите, з дефісом і без нього);
  - б) однокореневі нейтральні варіанти імен;
  - в) ласкаві імена, клички і прізвиська.
4. Соціологічні особливості німецьких антропонімів.
5. Імена власні в словосполученні і в стійких словесних комплексах.
6. Символічні антропоніми.

Позначений вище комплекс проблем власної назви (далі – антропонімів) як компонента лінгвокраїнознавчої системи німецької мови можна вважати досить повним, але, звичайно, не вичерпним. [4, с. 145].

Звернемося до походження антропонімів. Більшість європейських імен має греко-латинського походження, частина антропонімів – національна, створена на основі власних основ. Деякі з цих імен зберегли етімон (внутрішню форму), але багато втратили його в зв'язку з процесами в лексичній системі німецької мови: одні значення зникли, інші змінилися. Справжні німецькі антропоніми черпали свої основи з древньогерманської міфології: Wolfried (двн. Wolf – вовк, fridn – мир), Waldeburga (двн. Walten – правити,



burg – фортеця, замок), Landolf (двн . land – земля, wolf – вовк) і т.д. Однак більш обширна група антропонімів, там де етімони важко вгадуються або взагалі втрачені для сучасників, оскільки слова змінилися до невпізнання або фонетично, або семантично, а також, можливо, зникли з сучасної мови, наприклад: Adelheid (двн. Adal – благородний, heit – стан), Baldomar (двн. bald – сміливий, māri – знаменитий), Engelbert (двн. angil – ангел, berahat – блискучий, знаменитий), Gudrun (двн . gund – битва + rūna – таємниця, чаклунство), Irmtraut (двн. irmin – ім'я божества або великий + trūt – милий, коханий ) і т.д. [2, с. 293].

Величезна кількість антропонімів (таких, як Peter, Johannes, Paul, Christian, Leo, Martin та ін.) запозичені вже багато століть назад з різних джерел, наприклад, з міфології стародавніх греків і римлян, з Біблії. У наш час запозичення власних назв відбувається постійно, причому в значній мірі мода впливає на цей процес. Отже, поряд з чисто німецькими іменами: Wolfgang, Ingeborg, Friedrich, Hildegard, існує ряд запозичень з англійської мови: Grit, Daisy, Ben, Ferry, Tim, Ronny, Henry, Gerrit, Chris, Mike, Andrew, Tom, Thomas; з французького: Nicole, René, Simone, Dominic, Pierre, Yves, Colette, Beatrice, Annette; зі скандинавських мов: Björn, Brit, Birgit, Kerstin, Heike, Olaf, Uwe, Sven, Torsten; з іспанського: Bianca, Ramona, Manuela, Mario, Enrico, Sylvio; зі слов'янських мов: Jana, Katja, Natascha, Vera, Boris. Це захоплення німців іноземними іменами відзначається з 50-60 років і триває до наших днів. [1, с. 120].

Слід зазначити, що в кожен історичну епоху були свої модні імена. Не секрет, що модне ім'я – це питання престижу, амбіцій батьків, претензій на освіченість і винятковість. Так, в XIX столітті дітей модно було називати іменами: Friedrich, Georg, Heinrich, August, Philipp, Wilhelm, Luise, Anna, Elise, Maria, Johannes. В кінці XIX – початку XX в. стали модними: Paul, Walter, Karl, Erich, Otto, Konrad, Willy, Martha, Frieda, Marie, Klara, Lina, Dora. У 20-ті роки минулого століття стали популярні Heinz, Werner, Horst, Günther, Kurt, Helmut, Rudolf, Edith, Ilse, Ruth, Gerde, Christa; в 30-ті роки – Manfred, Wolfgang, Klaus, Helga, Renate, Ursula; в 40-ті роки – Bernd, Peter, Frank, Dieter, Jürgen, Gisela, Monika, Karin; в 50-ті – Detlef, Klaus, Dieter, Petra, Marion, Sylvia. До сучасних нових імен належать: Michael, Andreas, Stefan, Thomas, Susanne, Sabine, Petra, Andrea, Anja, Claudia, Sandra, Melanie, Nicole, Simone, Michaela та інші. Оскільки в німецькій мові діалект грає ще певну роль, то і багато імен запозичуються з різних регіонів країни. Наприклад, модними в різні роки в німецькій мові стали такі регіональні імена, як: нижньонімецькі (Jens, Nils, Heike, Henning, Franke), верхньонімецькі (Sepp, Toni), велика кількість настільки міцно увійшли в німецьку мову, що й не сприймаються як нижньонімецькі (Antje, Dirk, Uwe, Jens). [1, с. 124].

При виборі імен батьки, швидше за все, не думають про своїх дітей і ті проблеми, які викличуть їх екзотичні або стародавні, архаїчні імена. Опитування, проведене в 80-і роки в школах ФРН, показало, як діти ставляться до своїх імен. «Ім'я - це покарання», - сказав один учень. 30% дітей не люблять свої імена. Дітям не подобаються такі імена, як Clementine, Adam, Felizitas, Heinrich. Це доводить, що багато старих імена привносять додаткову семантику, яка може бути оцінена як застаріла і несуча небажану, негативну (наприклад, з естетичної точки зору) інформацію.

Опитана група підлітків віддала перевагу таким іменам: Nadine, Christina, Christiane, Natascha, Sarah, Natalie. Хлопчики вибрали б собі імена: Sascha, René, Mark, Marco, Sebastian, Piere, Patrick.

Багато з споконвічно німецьких антропонімів не використовуються. Такі імена, як Gotthilf, Leberecht, Fürchtegott, Gottlieb, Friedolin і ін., Практично зникли з ужитку. Мода на деякі імена мінлива, тому такі імена, як Thomas, Matthias, Barbara, Regina, Ute, Volker, то з'являються, то зникають. [6, с. 68].

Є імена, які уявляються зараз просто немислимими, тому що застаріли або отримали інше (загальне) значення, так що їх носії піддаються глузуванню. Так, ім'я August стало в німецькій мові означати «клоун» від «August vom Zirkus». У XIX ст. в Німеччині було зареєстровано ім'я «Blücherine» на честь полководця, а в XX ст. – Hitlerine. Ясно, що такі курйози досить рідкісні. [3, с. 295].

Німецька мова має в антропонімії таку особливість, яка називається «подвійне ім'я». Подвійні імена в німецькій мові пишуться або разом (Luiselotte, Karlheinz, Annerose, Marieluise) або через дефіс Haus-Dietrich, Kai-Uwe, або окремо: Erich Maria (Remarque), Rainer Maria (Rilke). Перше ім'я називається «Rufname», якщо воно є, то в документах підкреслюється. Друге ім'я чоловіка може бути жіночим в честь бабусі, тітки і т.д.

Інша структурна (морфологічна) особливість німецьких антропонімів полягає в тому, що вони можуть вживатися як дублети у вигляді формообразуючих варіантів. У німецькій мові ці дублети іноді заносяться як імена в паспорт та інші документи. Так, у вигляді варіантів існують німецькі імена, від однієї основи: Brigitte – Birgit, Bergit, Git, Gitta, Gitte, Birga, Berga; Joseph – Jupp, Sepp; Elisabeth – Else, Elsa, Betti, Lisa, Liese та інші. Часто імена розрізняються тільки написанням: Gunter / Günther / Günther, Joseph / Josef, Annett / Annette. [1, с. 128].

Цікавою особливістю сучасних німецьких антропонімів є збереження у колишніх дворян їх номінальних титулів, звичайно, без колишніх привілеїв. Тому часто зустрічаються імена, подібні таким, як Fürstin Thurn und Taxis, Baron von und zu Prakwitz, Freiherr von Stettin і т.д. За цим іменам впізнаються спадкоємці княжих і інших родів, колишніх прибалтійських земельних баронів, наприклад, Вагон von Wrangel, родичі якого проживають в Німеччині. Типові для французького імені частки "de", досить часто зустрічаються у німців, вказують на те, що їхні предки, гугеноти, привезли їх з Франції, коли рятувалися в Німеччині від релігійних переслідувань, наприклад Johannes de Vries (до речі, «de» іноді пишеться разом з прізвищем). Частка «van» в німецьких іменах ніякого відношення до дворянства не має, оскільки в неї голландське коріння (пор . : Ludwig van Beethoven) [5, с. 67].

Німецькі антропоніми беруть участь в словотворчих процесах, причому не тільки в ролі продуктивних основ, але і в функції напівафіксів. Наприклад, Wurstmaxe (продавець сосисок). Втративши семантику



власної назви, тобто імені конкретної людини, ім'я перетворюється в суфікс чоловічого роду, але зберігає, звичайно, зв'язок з основною семантикою. Проблема подібних одиниць, так званих напівфіксів, доволі складна і має різні тлумачення. У німецькій мові таких антропонімів, які стали словотворчими суфіксами із залишком первинної лексичної семантики, досить багато, всі вони стилістично забарвлені як одиниці з іронічним, зневажливим та іншим забарвленням.

З ім'ям Fritz (в берлінському варіанті – Fritze) в якості напівфіксів зафіксовані такі композити: Butterfritze (торговець маслом), Apfelfritze (торговець яблуками), Filmfritze (кіношник), Gemüsefritze (продавець овочів), Möbelfritze (мебляр), Tabakfritze (табачник), Zeitungfritze (торговець газетами), Quasselfritze (базіка) і ін. З іменами Hans, Peter, Liese, Meier, Michel, Suse утворюються такі композити: Hans - Fabelhans (вигадник), Faselhans (базіка), Prahlhans (хвалько); Peter – Angstpeter (боягуз), Heulpeter (реву), Nörglerpeter (буркотун); Liese – Faselliese (базікало), Heulliese (реву), Bummelliese (копуха); Meier – Angstmeier (боягуз), Kraftmeier (чолов'яга), Schlaumeier (хитрун), Schwindelmeier (аферист); Michel – Klotzmichel (бовдур), Schwatzmichel (базіка), Dreckmichel (бруднуля); Suse – Drecksuse (нечупара), Nölsuse (мирить) [5, с. 67].

Асоціації, пов'язані з антропонімами, несуть важливі фонові знання, визначають семантику і прагматику описуючих одиниць. Ці асоціації настільки стійкі і соціально значимі для мовного колективу, що вони стають своєрідними символами. Символізація характерна для багатьох мовних одиниць, в тому числі для антропонімів, які проходять шлях від власне антропонімів через загальне значення до статусу символу.

Символізація імен є мовною універсалиєю, оскільки властива всім мовам в тій чи іншій мірі. Найбільш вживані антропоніми несуть в собі фонові знання, пов'язаний з самою країною, її історією, побутом, культурою.

Так, імена Fritz, Hans, Otto, прізвища Müller, Meier, Krause, Schmidt настільки злилися з уявленнями про країну, що стали символізувати самих німців, носіїв цієї культури і цієї мови. Причому антропонімів Fritz, Fritze позначають найчастіше берлінців [4, с. 168].

Отже, символічні антропоніми можуть позначати:

- 1) представників певної нації або етносу (в нашому випадку німців);
- 2) представників певної групи людей цього етносу:
  - а) професії,
  - б) властивості та якості,
  - в) характер ставлення до них

Антропоніми можуть володіти соціально-політичним забарвленням. Таким чином, описані німецькі антропоніми з лінгвокраїнознавчою семантикою складають один з шарів німецьких одиниць з фоновими знаннями, що відбивають специфіку Німеччини в різних аспектах. Знання цих одиниць фахівцями, які вивчають німецьку мову, розширює їх лінгвістичний і країнознавчий кругозір, допомагає краще орієнтуватися в засобах вираження тих чи інших специфічних значень, що відображають життя країни, вивчення мови якої вони себе присвятили

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Словарь немецких личных имен: Происхождение. Значение. Употребление / Т. С. Александрова, Д. О. Добровольский, Р. А. Салахов. – М. : Рус. яз., 2000. – 247 с.
2. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы / Пособие. М.: ВШ, 1991. С. 115–129;
3. Мальцева Д.Г. Германия / Немецко-русский лингвострановедческий словарь. М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2001. – С. 292–303.
4. Lexikologie der deutschen Gegenwarts-Sprache = [Лексикология современного немецкого языка / Степанова М.Д., Чернышева И.И.] : Учебник для вузов / М.Д. Stepanova, I.I. Chernyseva, – М. : Высшая школа, 1986. – 248 с.
5. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / М.Д. Степановой. М.: Русский язык, 1979. – 536 с.
6. Nauman H. Vornamen heute: «Namen sind Strafen»/ H.Nauman». – Verlag, Stuttgart 1987., S 248.

**Анастасія МОСІЄНКО**

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТУРИСТИЧНИХ БРОШУР УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Верезубенко М. М.*

У сучасному світі спостерігається стрімке розширення туристичної галузі, і вже протягом декількох десятиліть вона є одним з головних чинників економічного розвитку. Туризм є масовим соціально-економічним явищем світового масштабу. У жодній іншій сфері не перетинається стільки різних культур [4].

Туристична галузь стала об'єктом економічних, соціологічних, політичних, а також лінгвокультурологічних і лінгвістичних робіт. Відповідно, необхідно приділити особливу увагу феномену туристичного дискурсу та тексту, і зокрема особливостей його перекладу. Міжнародний туризм як галузь економіки відкриває широке поле діяльності перекладачів, адже в більшості випадків туристи отримують першу інформацію та формують перше враження про країну, регіон, місто чи місцевість саме завдяки перекладеним туристичним текстам, незалежно від того, є це брошура, інформаційний лист, знак чи путівник [3].

Мета статті полягає у визначенні особливостей перекладу туристичних брошур з німецької мови українською та досягнення його адекватності та комунікативної інтенції.

Для досягнення поставленої мети доцільно вирішити такі завдання:



1. з'ясувати особливості туристичного дискурсу та туристичних брошур;
2. визначити основні труднощі, які виникають під час перекладу туристичних брошур;
3. дослідити способи адекватного перекладу туристичних брошур;
4. розробити практичні рекомендації щодо перекладу туристичних брошур.

Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплексну методичку дослідження. У роботі використано такі **методи дослідження**:

1. загальнотеоретичний – для всебічного огляду питання, що розглядається;
2. методи аналізу і синтезу – для визначення проблеми пошуку, розробки гіпотези, завдань дослідження, для підведення підсумків дослідно-пошукової роботи, формулюванні висновків і рекомендацій;
3. метод індукції та дедукції – для виявлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами та формулювання висновків шляхом від конкретного та загального та навпаки відповідно;
4. порівняльний – для встановлення основних мовних та перекладацьких особливостей туристичних текстів при зіставленні текстів німецькою та українською мовами;
5. метод класифікації.

**Об'єктом дослідження** є німецькомовні туристичні тексти та брошури, а **предметом** – лексичні та граматичні особливості перекладу туристичних брошур з німецької мови українською. **Матеріал дослідження** становлять німецькомовні туристичні тексти на брошури.

Прагматичний аспект будь-якого туристичного тексту безпосередньо виявляється в його своєрідній організації – виборі граматичних і лексичних одиниць, стилістичних прийомів, особливому синтаксисі, організації друкованого матеріалу, графічного оформлення, використанні елементів різних знакових систем [5].

Переклад туристичних брошур має ряд особливостей та закономірностей, оскільки цей вид туристичного дискурсу виконує дві головні функції: інформативну та спонукальну. Відповідно до цього, перекладач зобов'язаний максимально зберегти та передати не лише інформацію, але й яскраво виражену комунікативну спрямованість – спонукання клієнта до дій [1].

Важливим є детальне вивчення мовних засобів, стратегій і тактик, використання яких створює прагматичний ефект, тобто забезпечує вплив на свідомість клієнта туристичних послуг і спонукає до вчинення дій, запланованих адресантом [5].

Тому у процесі перекладу таких текстів перекладачеві доводиться вирішувати як власне мовні, лінгвістичні проблеми, зумовлені розходженнями в семантичній структурі й особливостях використання німецької та української мов у процесі комунікації, так і проблеми соціолінгвістичної адаптації тексту [2].

Для ґрунтового аналізу особливостей туристичних брошур та практичних рекомендацій їх адекватного перекладу з німецької мови українською наведемо приклади.

Тексти туристичних брошур насичені численними імперативними формами дієслова, що закликають до дії, грають роль своєрідних сигналів. Також ці форми дієслова збуджують увагу потенційного клієнта і вже під час прочитання туристичного повідомлення створюють приємний настрій та сподівання [7].

При перекладі німецьких імперативних форм дієслова слід вжити українські відповідники:

- *Entdecken Sie die Welt von Mozart!* – *Відкрийте для Себе світ Моцарта!*
- *Probieren Sie ausgewählte Schmankerl!* – *Скуштуйте виняткові делікатеси!*
- *Tauchen Sie hinein ins Münchner Leben!* – *Пориньте в життя Мюнхену!* [6].

Часто під час перекладу постає питання толерантності, опущення або перефразування грубих або образливих слів. Наприклад, слово «Gehörlosen», яке ні в якому разі не можна перекласти прямим еквівалентом «глухий». В такому випадку доречно вжити евфемізм – «люди з вадами слуху».

Розглянемо наступний приклад уникнення потенційного неприємного або навіть образливого звернення. Якщо вдатися до прямого перекладу «*Einzelgäste – одинокі гості*», то навряд чи потенційний клієнт, який і справді подорожує один, буде задоволений таким ставленням. Відповідно, при перекладі українською рекомендовано застосувати прийом додавання:

*Führungen für Einzelgäste möglich – можливі екскурсії для гостей без компанії* [9].

Оскільки реклама є невід'ємною складовою туристичних брошур та здійснює певний психологічний вплив на потенційного клієнта, то при перекладі потрібно завжди враховувати особливості рекламного стилю.

Стислі, художньо виражені заголовки та слогани при перекладі українською мовою повинні точно відтворювати свою форму та комунікативну інтенцію. Наприклад:

- *einfachklassisch – все по-класиці* [6].
- *einfachdabei – ще на додачу* [6].
- *Täglich frisch! – Щодня свіжина!* [8]

Для туристичних текстів притаманне вживання сталих висловів та фразеологізмів, які допомагають створювати яскраві та живі образи у уяві потенційного клієнта. Задання перекладача – знайти відповідник перекладу або частковий еквівалент у мові, якщо такий існує. Наприклад, німецький фразеологізм «*auf den Spuren wandeln*» перекладається українським відповідником «*йти по стопах*» [6].

Інший фразеологізм «*Mit allen Sinnen genießen*» дослівно означає «насолоджуйтеся усіма органами чуття», але в українській мові відсутній як повний еквівалент, так і частковий. В таких випадках, слід застосувати прийом опущення:

*Mit allen Sinnen genießen – насолоджуйтеся сповна* [8].





У разі виникнення труднощів при перекладі туристичних брошур слід застосовувати наступні перекладацькі трансформації: додавання, опущення, опис і тлумачення. Важливо пам'ятати про стиль та мовні особливості тексту оригіналу, в якому головною метою є не лише передати інформацію про туристичний об'єкт чи послугу, а й створити певне враження, спонукати потенційного клієнта до дій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атакьян Г. С. Прагматика языка туристической рекламы: автореф. дис. канд. филол. наук / Г. С. Атакьян. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2010. – 25 с.
2. Демецька В. В. Теорія адаптації в перекладі: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.16 "Перекладознавство" / В. В. Демецька. – К., 2008. – 27 с.
3. Меньшикова Е.Е. Лингвопрагматические особенности текстов туристической рекламы [Електронний ресурс] // Современные исследования социальных проблем / Е.Е. Меньшикова. – 2010. – № 2. – С. 98-99. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-gu/issues/2010/02/46.pdf>
4. Митягина В.А. Коммуникативные действия в туристическом дискурсе // Иностранные языки в высшей школе/ В.А. Митягина. – 2009. – № 4. – С. 88-97.
5. Bopst H.J. Tourismus im DaF-Unterricht – auf kulturwissenschaftlichem Fundament [Elektronische Ressource] // In: German as a foreign language (GfL), Iss. 3/2011 (accessed July, 15, 2015). – Zugriffsmodus: <http://www.gfl-journal.de/3-2011/Bopst.pdf>
6. Einfach Entdecken. Gästeführungen [Elektronische Ressource] // München Guides. Broschüren. – Zugriffsmodus: <https://www.muenchen.travel>
7. Höhmann D. Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt. – Frankfurt/M.: Lang, 2013. – S. 101-117.
8. Monatliche Reise-Highlights // Lidl Digital International GmbH & Co. KG. – RHF, 10/2018. – S. 48.
9. Reisemagazin Oktober 2018 // Netto Marken-Discount AG&Co. KG. – 2018. – S. 56.

**Андрій МУСТАФАСВ**

### ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Степаненко А. В.*

Стаття розглядає основні положення інклюзивного навчання, моделі організації навчального процесу та особливості інклюзивного навчання іноземної мови з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, корекційна робота, мовленнєво-пізнавальна діяльність, особливі освітні потреби, особистісно-орієнтоване навчання.

**The article** dwells on the main aspects of inclusive education, the model of the organization of the educational process and the features of inclusive teaching of a foreign language, taking into account the personality-oriented approach.

**Key words:** inclusive education, correctional work, speech-cognitive activity, special educational needs, person-oriented learning.

**Проблема** навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності сьогодні. Освітній інклюзивний простір стає доступним для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

**Актуальність** проблеми полягає в необхідності системної організації навчально-виховного процесу та корекційно-виховної роботи в спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах, яка передбачає комплексний вплив на різні сторони розвитку дитини з вадами психофізичного розвитку, оскільки наявність певного дефекту не означає ізольованого випадіння тієї чи іншої функції, а створює цілісну картину атипового розвитку, що більш-менш виражено торкається різних сфер особистості [1, с. 62].

Згідно Концепції 12-річної освіти початок вивчення іноземної мови перенесений з основної школи в початкову. Спеціальним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти. Визнання на державному рівні доцільності запровадження вивчення іноземної мови у початковій школі змушує замислитись над завданням раннього шкільного навчання цього предмета і можливостями його реалізації [5, с. 112].

Для дітей з ООП важливим фактором є створення команди підтримки і єдності освітнього простору включаючи вчителів, психологів, соціальних педагогів, дефектолог та батьків. Для роботи в команді з батьками проводиться попередня підготовка, яка дозволяє долучити їх до спільної діяльності. Завдання спільної діяльності дошкільного закладу та сім'ї полягають у:

- вивченні можливостей батьків кожної дитини із психофізичними порушеннями щодо виховання дитини;

- активізації діяльності батьків з підготовки дітей до навчання в школі в умовах сім'ї;
- озброєння батьків компетенціями щодо проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах сім'ї;
- навчанні батьків способів взаємодії та спілкування зі своєю дитиною;
- залученні батьків до практичної діяльності педагогічного колективу закладу з корекційно-розвивальної роботи;

- наданні індивідуальної допомоги батькам у процесі корекційно-розвивальної роботи;
- формуванні в батьків адекватного ставлення до захворювання своєї дитини, її лікування та виховання [2, с. 77-78].

При розробці варіантів організації інклюзивного навчання необхідно враховувати інфраструктуру закладів масового та спеціального навчання, яка існує в Україні, та напрацьованих форм організації



навчально-виховного та корекційних процесів. Пропонуємо розглянути моделі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами та їх інтеграції в загальноосвітній простір [3, с.118].

### ***I модель – постійна повна інтеграція.***

Вона передбачає навчання дитини, яка має відповідні психофізичні порушення, на рівних з дітьми типового розвитку в спільних дошкільних групах та класах.

Повна інтеграція може бути ефективною для тих дітей, рівень яких відповідає рівню психофізіологічного та мовного розвитку або наблизений до вікової норми здорових дітей. Раннє діагностування та грамотна організація корекційної допомоги різко підвищує вірогідність досягнень дитини до норми рівня психічного розвитку, а тому рання корекційно-педагогічна робота – це надійний шлях до повної інтеграції дитини в соціальне та загальноосвітнє середовище. Повна інтеграція може бути організована в різних освітніх закладах.

Правила комплектування класів (груп): діти з відхиленнями у розвитку зараховуються в звичайні групи дошкільного закладу або класи школи. Дозування часу інтеграції нема, діти впродовж дня знаходяться разом з нормально розвиваючими однолітками.

Зміст спільної діяльності не регламентується, діти з обмеженими можливостями здоров'я відвідують всі навчальні заняття разом зі здоровими однолітками.

В умовах повної інтеграції інклюзивна освіта забезпечується педагогами загальноосвітніх шкіл. Вона дозволяє максимально нормалізувати оточення та способи взаємодії в соціумі. Разом з тим є діти, рівень розвитку яких, нижчий рівня розвитку однолітків, що розвивають типowo, тому є варіанти дозування інтеграції [3, с. 211].

### ***II модель – постійна неповна інтеграція.***

Вона може бути ефективною для тих дітей, рівень психічного розвитку яких нижчий рівня вікової норми. Ця група дітей потребує систематичної корекційної допомоги, але при цьому вони здатні з деяких навчальних предметів навчатися разом і спільно з однолітками типового розвитку і проводити з ними більшу частину позакласного часу.

Постійна неповна інтеграція може бути організована у всіх дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Діти з обмеженими можливостями здоров'я об'єднуються з дітьми типового розвитку в одну дошкільну групу («спеціальну») або в один клас («гнучкий»).

Правила комплектування: в дошкільній групі дві треті дітей складають вихованці типового розвитку, одна третина – діти з відповідними відхиленнями; гнучкі класи можуть бути організовані тільки в тих школах, де є паралельні класи, в склад який вводиться дві-три дитини з обмеженими можливостями здоров'я. У випадку неповної інтеграції в процес навчання залучаються педагоги загальноосвітнього чи дошкільного закладу та педагог-дефектолог. Методичну допомогу педагогам масових закладів в роботі з дітьми, які мають психофізичні порушення здійснює вчитель-дефектолог [3, с.212].

### ***III модель – постійна часткова інтеграція.***

Пропонується для тієї групи дітей, які спроможні на рівні зі своїми однолітками типового розвитку оволодіти лише невеликою частиною необхідних вмінь та навичок, проводити з ними частину навчального та позакласного часу. Необхідність такої моделі бачиться у можливості розширення спілкування та взаємодії дітей з обмеженими можливостями здоров'я з нормально розвиваючими однолітками. Часткова інтеграція може бути доцільною в дошкільних закладах, де є спеціальні групи, та в загальноосвітніх школах, де є спеціальні класи.

Час інтеграції дозується, зміст спільної діяльності регламентується. Для дітей дошкільного віку, які зараховані в спеціальні групи пропонується відвідання масової групи дітей, для чого у розкладі вносяться зміни.

А в загальноосвітніх навчальних закладах інтегровані учні можуть відвідати окремі уроки у масовій школі, де теж вносяться корективи у розклад.

Разом з тим слід пам'ятати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я більшу частину часу навчаються та виховуються в спеціальній групі та класі і тільки незначну частину дня перебувають зі здоровими однолітками.

Метою цієї моделі є розширення кола спілкування дітей з обмеженими можливостями здоров'я з нормально розвиваючими однолітками. Це спроба цілеспрямовано розширити відносно незначні можливості цієї групи дітей в області соціальної інтеграції [3, с.213].

Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені (відтепер це 2-4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі [7, с. 74-75].

Найважливішими є такі чинники: вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої співпадінням навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур.

Молодшим школярам подобається іноземна мова. Вони бажають познайомитись з життям країни, мову якої вони вивчають, з її народом та його духовними цінностями, що пов'язані зі світом дитини. Передусім



спрацьовує фактор новизни предмета і соціокультурної інформації, закладеної в ньому. На думку фізіологів, зустрічаючись з новизною, мозок людини "дивується". Внаслідок цього активізується величезна кількість нервових елементів, включаються зв'язки між різними ділянками мозку, збільшується обсяг пізнавально корисної інформації, що надходить через очі, вуха, інші сенсорні входи і засвоюється учнем. Отже, новизна предметного змісту соціокультурної інформації є вагомим чинником підсилення розумового розвитку дитини [4, с.46-47].

Одним з найважливіших видів мовленнєво-пізнавальної діяльності людини є читання. Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найрозповсюдженішим способом іншомовної комунікації, яким учні загальноосвітньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту вивчення іноземних мов [6, с. 15].

З психологічної точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з мисленням та пам'яттю. Сприймаючи текст, читець виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому – логічна та механічна – допомагає мисленню. Сприймання інформації та її осмислення зрілим читцем здійснюється одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою: від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність.

Основне завдання глобального методу навчання читання зводиться до забезпечення розповідного, вільного мовлення, природного звучання тону, без типового розтягування та монотонного нанизання слів.

Такий процес навчання читання складається з 3 етапів (В.Тарасун):

1. Симультанний-формування максимально дифузного цілісного образу слова, в якому не виділені елементи, з яких воно складається.

2. Сукцесивний-виділення елементів слова (склад, буква), що розпізнається і вивчається.

3. Симультанний-передбачає формування цілісного образу букви.

Для цього методу використовуються картки зі словами великим шрифтом. Для читання добираються слова, у вимові яких у дитини не виникає труднощів. Слова, записані на картках, включають назви предметів, що належать власне дитині (меблі, продукти харчування, іграшки тощо). Словник добирається таким чином, щоб діти навчилися не тільки добре читати ці слова, а й комбінувати з них різноманітні словосполучення [1, с.108].

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою отримання необхідної інформації, при чому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, у інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст.

У процесі навчання техніки читання німецькою мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання [8, с.55-56].

У дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку наявні дисграфія й дислексія, що обумовлено порушенням зорового сприймання форми і просторових уявлень в поєднанні з дефектом стереогностичної функції. У таких дітей помітна бідність словника, що обумовлено недостатньою сформованістю просторових й часових уявлень, узагальнюючих понять, наявні фонетичні, фонемографічні, граматичні, семантичні помилки при відтворенні одержаної ними інформації на заняттях корекційної спрямованості.

До таких помилок відносяться змішування літер, що позначають приголосні звуки, які відрізняються один від одного наявністю або відсутністю вібрації голосових зв'язок (дзвінки та глухі), додаткового підняття спинки язика (м'які та тверді), за місцем утворення, за способом утворення, пропуск, заміна, додавання окремих літер та складів. Для більшості дітей характерна недостатня диференціація і низька актуалізація просторових зв'язків і відношень. Слід зазначити, що такі мовленнєві помилки мають стійкий характер і зберігаються впродовж тривалого періоду. Усе це вказує не тільки на недорозвинення мовлення, а й на особливий рівень можливостей пізнання оточуючого, своєрідний спосіб мислення зі специфічним рівнем розвитку інтелектуальних операцій аналізу та синтезу.

Особистісно-орієнтована освіта допомагає школяреві з розумовими та сенсорними обмеженнями включитися в систему повноцінних соціальних відносин ще в період шкільного навчання, не чекаючи його закінчення. За таких умов відбувається певний змістовий збіг навчання і соціальної ситуації розвитку аномальної дитини. Значною мірою підвищується рівень вірогідності успіху розвитку дитини. Позитивна соціальна позиція школяра за такого типу навчання визначається тим фактом, що він не залишається на одинці зі своїми негараздами, зумовленими наявною вадою.

Місія загально навчального закладу щодо хворої дитини спрямована на утвердження особистісно-орієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психологічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Навчально-реабілітаційний процес надає кожному учневі, спираючись на його психофізичні можливості, здібності та інтереси, можливість реалізуватися в різних сферах творчої та соціально-адаптованої діяльності.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. В.В. Тарасун. Логодидактика. Нвчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
2. Галльская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам /Н.Д.Галльская – М.: АРКТИ, 2003. – 129 с.
3. Кузовлев В.П. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/В.П.Кузовлев. – М.:Просвещение, 1996. – 143 с.
4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.С. Будько, С.И. Петрова.– М.: Высшая шк., 1999. – 522 с.



5. Миролюбов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению, Иностранные языки в школе./ А.А. Миролюбов//Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С.46-47.
6. Рогова Г.В. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов / Г.В.Рогова, И.Н.Верещагина – М.: Просвещение, 2000. – 232с.
7. Роман С.В., Коломінова С.В. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі / Іноземні мови. – 2002. – №1.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.:Просвещение, 2003. – 239 с.
9. Сорокина И.Н. Работа над техникой чтения на немецком языке на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С.54 - 56.

**Єлизавета НАЗАРЕНКО**

### **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І. Є.*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві англійська мова є мовою міжнародного спілкування. Саме тому у всьому світі висувуються високі вимоги до рівня іншомовної освіти. В Україні ж лівова частка населення не володіє найважливішим інструментом інтеграції в європейське співтовариство – англійською мовою. Про це свідчать дані English Proficiency Index – рейтингу володіння англійської мови серед дорослих [8], згідно з яким Україна увійшла до групи країн із “низьким” рівнем володіння англійської, посідаючи 24 місце із 26 країн Європи, які брали участь у дослідженні. А за результатами дослідження TNS [5], лише 18% українців володіють англійською на рівні вище середнього, хоча 89 % вчили її в школі. Як бачимо, вивчення англійської мови в існуючому зараз вигляді є абсолютно неефективним.

Одним зі шляхів вирішення проблеми є раннє шкільне навчання іноземної мови, відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти [1], згідно з яким основною метою навчання іноземних мов у початковій школі є формування не лише знань, а й компетентностей. Завдяки успішній реалізації цієї мети закладаються основи іншомовного спілкування, дитина має змогу комфортно адаптуватися у полікультурному середовищі та підготуватися до подальшої активної міжкультурної взаємодії у різних сферах людського життя. Проте постає питання, як ефективно формувати у дітей ці компетенції та навички, адже у початковому шкільному віці природня мотивація до вивчення іноземної мови відсутня. Відтак учитель повинен вміти вдало підбирати сучасні методи, прийоми та засоби навчання, які б сприяли формуванню основних джерел активності школярів – мотивації, бажання та інтересу до вивчення мови. Для цього важливо знати і враховувати психофізіологічні особливості учнів: переважання мимовільної уваги та пам'яті, а також наочно-образного мислення, – виходячи з чого інформація повинна подаватися у яскравій формі, апелювати до емоційно-чуттєвої сфери, бути з використанням наочності.

Дослідження психологів засвідчили, що діти початкової ланки 80% знань, умінь та навичок здобувають через ігри, а запам'ятовують лише 10% того, що читають, 20% того, щочують, 30% того, що бачать, 50% того, що бачать ічують одночасно, 70% того, що говорять, 90% того, що роблять і говорять одночасно [2, с.7]. Отже, мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, ігор у мобільних телефонах, набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіазасобів.

Саме тому ми вважаємо використання мультиплікації ефективним методом формування мовної компетентності (зокрема, навчання лексики) на уроках англійської мови в початковій школі. Мультифільм є дитячим кіножанром і входить у коло їхніх інтересів, тому викликає яскраві образи та сильні емоції, що сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності у молодших школярів присвячена велика кількість досліджень. Пошуком ефективних технологій навчання іноземної мови займалися Е. Берн (1992), Л. Виготський (1991), В. Гатальська (2009), І. Зимня (1978), Р. Роджерс (1980 та інші). Вплив мультиплікації на особистість дитини під час виховання та навчання вивчали Л. Козирева (1981), Н. Маркова (2002), О. Петрунько (2004) та ін. Проте проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема використання мультиплікації саме на уроках англійської мови в початковій школі не достатньо досліджена, тому обрана нами тема розвідки виявляється **актуальною** для сучасної методичної науки.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з очевидних переваг використання мультиплікації є посилення використання наочності. Згадаймо думку К.Д. Ушинського про те, що дитяча природа вимагає наочності. Дитину можна вчити п'яти яким-небудь словам, і вона буде довго і марно мучитися над ними; але якщо їй показати малюнки двадцяти таких слів – дитина засвоїть їх на льоту. Дитині може бути важко зрозуміти навіть просту думку без опори на наочність, але якщо показати їй навіть складний малюнок – вона швидко зрозуміє [6, с.100]. Нині ж ми маємо змогу демонструвати не просто малюнки, а мультиплікаційні елементи, в яких малюнок поєднується зі звуком, що, у свою чергу, збільшує вірогідність запам'ятовування, підсилюючи навчальний ефект.

Оскільки мультифільми не містять складних оборотів мови, мають неважкий зміст та нешвидкий темп мовлення, процес перегляду стає не тільки приємним для учнів, але й корисним. Діти протягом перегляду перебувають в оригінальному іншомовному оточенні, поповнюючи свій словниковий запас та сприймаючи вимову та інтонацію[3]. Проте при використанні відеоінформації не слід забувати про збереження темпу уроку. Відеофрагмент повинен бути гранично коротким за часом, причому вчителю необхідно подбати про





забезпечення зворотного зв'язку з учнями. Тобто відеоінформація повинна супроводжуватися питаннями розвивального характеру, які викликають учнів на діалог, коментування того, що відбувається. У жодному випадку не варто допускати перетворення учнів на пасивних споглядальників [4, с.179].

Для учнів початкової ланки вчителю краще обирати короткометражні мультфільми, адже довільна увага школярів ще не сформована. Або почати привчати дітей до навчання за допомогою відеоматеріалів можна з пісень, які супроводжуються анімацією.

Наведемо приклад такої пісні з мультфільму для учнів 1-2 класів та систему роботи з нею. Це – Hello Song for Kids від The Singing Walrus [<https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU>]. У пісні представлені базові лексичні одиниці з теми «Вітання та знайомство» (*Hello! How are you? What's your name? Nice to meet you! Every day I go to school, I meet my friends*).

У зв'язку з вищевикладеним постає проблема семантизації нової лексики. Усі методи семантизації поділяються на 2 групи: перекладні та безперекладні (див.3). За нашим переконанням, вчитель повинен за можливості використовувати безперекладні методи (наочність, жести тощо), адже частий переклад тільки заважає учням мислити іноземною мовою та призводить до того, що, будуючи речення рідною мовою, вони потім дослівно перекладають його англійською, що у два рази сповільнює спілкування та унеможлиблює вільне оволодіння мовою. Приклад цьому – шкільна система навчання англійської мови, яка панує у наших школах десятиліттями. Ледь не єдиним способом перевірки знань є дослівний переклад. А потім, провчивши мову 10 або 11 років у школі, колишні учні не можуть підтримати елементарну розмову іноземною мовою, коли їх співбесідник рідною мовою не володіє, адже вони губляться, якщо не знають перекладу одного або декількох слів, а по-іншому донести думку просто не можуть, бо не навчені цьому.

Отже, вчитель має максимально застосовувати безперекладні методи. На прикладі обраної пісні: *Hello!* – вчитель махає рукою; *Nice to meet you!* – вчитель тисне учневі руку, *I go to school* – вчитель буквально робить декілька кроків на слові *go* та показує картинку школи на слові *school*, *I meet my friends* – учні беруться за руки. Надзвичайно важливим є те, щоб учні не пасивно спостерігали за діями вчителя, а виконували дії разом з ним, повторюючи при цьому лексичні одиниці, адже, як було вказано раніше, учні запам'ятовують 90% того, що роблять і говорять одночасно.

Але виникає проблема, як семантизувати ті лексичні одиниці, які не так легко візуалізувати (напр. *Every day, How are you?*). Тоді переклад, звичайно, необхідний, але і в таких випадках існують певні особливості. Для більш ефективного запам'ятовування учнями англійських відповідників перекладених лексичних одиниць ми рекомендуємо застосовувати *sandwich technique*: вчитель озвучує англійський варіант лексичної одиниці, потім перекладає його рідною мовою, і наприкінці знову називає англійський відповідник. Доведено, що людина (незалежно від віку) краще запам'ятовує те, що чує першим або останнім; за допомогою *sandwich technique* англійський варіант лексичної одиниці є і першим, і останнім. Важливим є також те, щоб переклад рідною мовою озвучувався вчителем на декілька тонів тихіше, ніж англійський, аби акцентувати увагу не на ньому, а на англійському відповідникові.

Повертаючись до обраної для прикладу пісні, учитель може семантизувати нові лексичні одиниці або до початку прослуховування пісні, або, що ми вважаємо ефективнішим, під час прослуховування, зупиняючи відео там, де необхідно застосувати перекладний метод семантизації. Ще раз наголошуємо на необхідності повторення учнями почутих лексичних одиниць (представлена пісня якраз дає таку можливість, адже кожна фраза повторюється двічі) та використання жестів для кращого запам'ятовування.

Намагаючись якомога повніше проаналізувати поставлену проблему, нами опрацьовані канали з YouTube з анімованими піснями для використання на уроках в 1 та 2 класах: *The Singing Walrus, Brain Breaks, Patty Shukla Kids TV, Dream English Kids, The Kiboomers, Super Simple Songs*.

Для учнів 3-4 класів можна використовувати короткометражні мультиплікаційні фільми нескладного змісту з динамічним сюжетом, адже у дітей все ще переважає мимовільна увага, а довільна лише формується [7, с.156].

У процесі використання мультиплікаційних фільмів учнів мотивує сам мультфільм, який цікавий сам по собі, або/і факт розуміння учнями мови героїв. Це приносить задоволення дітям і формує інтерес до подальшого вивчення іноземної мови, що робить навчальний процес більш ефективним.

Слід зазначити, що не треба вимагати від учнів стовідсоткового розуміння лексичного матеріалу мультфільму. Незрозуміла лексика часто компенсується зображенням, тобто контекстом; таким чином, сприймаючи знайомі слова та здогадуючись про значення незнайомих слів з контексту, в учнів формується певний рівень розуміння фільму. В той же час, учитель має контролювати розуміння учнями ключових моментів мультфільму та підбирати мультиплікаційний матеріал таким чином, щоб учні зустрічали вже відому їм лексику у мультфільмі та темп мовлення не був занадто швидким або лексичне наповнення занадто складним для учнів.

Для контролю розуміння вчитель може періодично зупиняти мультфільм та задавати учням питання стосовно побаченого ними. Таким чином, повторюється лексичний матеріал та удосконалюються навички аудіювання та говоріння. Взагалі, не можна розглядати мультиплікацію як засіб навчання лише лексики, вона сприяє вдосконаленню мовної та мовленнєвої компетенції учнів в цілому.

Ще одним способом активізації лексичного запасу учнів після перегляду мультфільму є відтворення послідовності подій. Вчитель роздає кожній парі або групі учнів картинку з мультфільму у довільній послідовності, учні мають встановити послідовність подій та переказати, що відбувалося на екрані. Доцільним та ефективним є також використання прийому драматизації. Вчитель розподіляє між певними



учнями ролі героїв мультфільму і кожен з них повинен розповісти про те, що відбулося у фільмі з позиції свого героя [3].

Вивчати та застосовувати вивчену лексику можна також при перегляді мультфільмів без мовного супроводу (наприклад, серія мультфільмів *Gazoon: Funny Animals Cartoons*, в яких повністю відсутнє будь-яке мовне наповнення, присутня лише картинка з музичним супроводом). Цей мультфільм ідеально підійде для вивчення та повторення лексичної теми *Animals*. Під час перекладу мультфільму учні коментують (або вчитель коментує, учні повторюють), яких тварин бачать на екрані та їхні дії. Наскільки розгорнутими мають бути коментарі учнів (від простого називання тварин до коментування їх дій з використанням граматичного часу *Present Continuous*) вирішує вчитель з огляду на рівень підготовки учнів.

Пропонуємо для прикладу систему вправ до серії *Past Year's Tale* мультфільму *Kikoriki*. Серія підійде для перегляду перед новорічними канікулами з метою повторення (або вивчення) тематичної лексики. Серія триває лише 6 хвилин. Це оптимальний час, щоб зберегти увагу дітей сфокусованою на дії мультфільму та, в разі потреби, переглянути мультфільм двічі для виконання додаткових вправ.

Спочатку вчитель, не оголошуючи назву мультфільму та не показуючи його на екрані, включає уривок з 1:10 по 1:20 хвилини, де *Лосяу (Dokko)* наспівує пісню *Jingle Bells*, та просить учнів упізнати пісню та здогадатись, коли відбувається дія мультфільму (*Kids, listen! What song is Dokko singing? What season is it now in the cartoon? What holiday is coming?*)

Далі вчитель запитує учнів, які асоціації викликає у них свято Нового року, що вони люблять у цьому святі найбільше (*What does New Year mean for you? What do you like the most about this holiday? – Father Frost, New Year tree, presents etc.*)

Далі розпочинається перегляд мультфільму. Під час перегляду учні називають (або записують) ті символи свята, які бачать або про які чують у мультфільмі (*What new year symbols do you see in the cartoon? Name them when you see them/ Write them down. –New Year tree, sledges, Snow Maiden, bells, New Year tree balls, lights, garlands, snowman*). Якщо ж учні з тематичною лексикою ще не знайомі, вчитель зупиняє відео та сам називає заплановані ним для вивчення лексичні одиниці, коли вони з'являються у мультфільмі. Учні повторюють за вчителем.

Залежно від рівня учнів та складності завдання, яке перед собою ставить вчитель, учні можуть коментувати мультфільм на рівні слова або речення. Наприклад, учні коментують дії героїв мультфільму з використанням вивченої тематичної лексики (*What are the Kikoriki doing? – Rosa is sledding. Olga is skiing. They are making a snowman. They are decorating a Christmas tree.*)

Після перегляду мультфільму рекомендуємо вправи для перевірки розуміння загального змісту (описувались раніше): встановлення правильної послідовності подій, відповіді на запитання вчителя або встановлення правдивості/неправдивості твердження. За необхідності учні передивляються мультфільм ще раз. Для прикладу наводимо завдання на встановлення правдивості/неправдивості тверджень.

- *Krosh is happy and waiting for the New Year. – F*
- *Kikoriki are trying to stop the Old Year. – T*
- *They are decorating the New Year tree with sweets. – F*
- *They are making a Snow Maiden to keep the Old Year – F*
- *Krosh writes a resolution for each new year. – T*

Наприкінці вчитель пише з учнями *New Year Resolution* – обіцянки учнів собі, що вони обов'язково робитимуть у новому році (*I resolve/ promise to study harder. I promise to learn more English. I promise to behave myself etc.*)

Ми рекомендуємо такі мультфільми для перегляду на уроках англійської мови в 3-4 класах з метою вивчення та удосконалення лексичного матеріалу: *Horried Henry, Nina Needs To Go, Kikoriki, The Fixies, Martha Speaks, Dora the Explorer*.

**Висновки та перспективи дослідження.** Мультиплікація є важливим засобом для формування та розвитку іншомовних умінь молодших школярів, зокрема навчання лексики. Мультфільм сприяє ефективному набуттю мовленнєвої функції, швидкому засвоєнню нового лексичного матеріалу дітьми молодшого шкільного віку, адже мультфільми апелюють до емоційно-чуттєвої сфери школярів та охоплюють декілька каналів сприйняття (зоровий, слуховий).

Нами розглянуто можливість використання коротких автентичних мультфільмів та анімованих пісень на уроках англійської мови у початковій школі. Запропоновано систему практичних вправ під час роботи з мультиплікацією, систематичне застосування якої є надзвичайно ефективним для формування іншомовних лексичних навичок в учнів. Кожен вид мультиплікації можна застосовувати на уроках англійської мови, проте підбір мультиплікаційних продуктів потребує ретельного аналізу.

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам виявити, що у перших двох класах початкової школи рекомендовано використовувати пісні з анімацією, які, по-перше, коротші за обсягом, а по-друге, окрім зорового та слухового, задіюють ще й кінестетичне сприйняття, коли учні слухають пісню, співають та виконують певні рухи, пов'язуючи їх з лексикою, що вивчається. Тому у якості перспектив подальших наукових розвідок вважаємо актуальним провести дослідження, присвячене систематизації автентичного мультиплікаційного матеріалу залежно від конкретної теми та мети уроку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Кітаєва М. Використання мультимедійних технологій / М. Кітаєва // Початкова освіта. – 2011. – №38. – С. 7.



3. Кочерга І.М. Формування іншомовних умінь учнів початкової школи на уроках англійської мови засобами мультиплікації [Електронний ресурс] / І. М. Кочерга // Вісник психології і педагогіки Київського університету імені Б.Грінченка – 2015 – Режим доступу: [http://www.psyh.kiev.ua/Кочерга\\_І.М.\\_Формування\\_іншомовних\\_умінь\\_учнів\\_початкової\\_школи\\_на\\_уроках\\_англійської\\_мови\\_засобами\\_мультиплікації](http://www.psyh.kiev.ua/Кочерга_І.М._Формування_іншомовних_умінь_учнів_початкової_школи_на_уроках_англійської_мови_засобами_мультиплікації)
4. Кузнецова Т.Ф. Використання мультимедійних презентацій та відеоматеріалів на уроках у початкових класах / Т.Ф. Кузнецова // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №1 (41)
5. Лише 18% українців володіють англійською на рівні вище середнього – дослідження TNS [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://ipress.ua/news/lyshe\\_18\\_ukraintsv\\_volodyut\\_angliyskoju\\_na\\_rivni\\_vyshche\\_serednogo\\_doslidzhennya\\_tns\\_148516.html](http://ipress.ua/news/lyshe_18_ukraintsv_volodyut_angliyskoju_na_rivni_vyshche_serednogo_doslidzhennya_tns_148516.html)
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посіб./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко – К.: А.С.К., 2004. – 192 с
7. Сітцева М. Психологічні особливості мультфільмів для дітей / М Сітцева // Вісник Інституту розвитку дитини. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова – 2012. – № 23. – С. 155-158.
8. Speak English! [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://fakty.com.ua/ua/lifestyle/korusni-novynu/20170208-speak-english-ukrayintsi-sered-najrishyh-znavtsiv-anglijskoyi-v-yevropi/>

**Анастасія ОГІЛЬКО**

### **ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Верезубенко М. М.*

Україна незважаючи на всі незгоди росте і розвивається, вступає в міжнародні відносини, заключає угоди з компаніями і організаціями з усього світу. Домовленості такого рівня зазвичай фіксуються певними юридичними документами. А так як це домовленості між країнами з різними мовами, виникає необхідність виконання перекладів. До таких перекладів зазвичай висуваються найвищі вимоги, адже мова йде про домовленості, від яких залежать питання війни і миру, життя і благополуччя людей, фінансовий стан великих компаній і навіть цілих країн. В Україні, на відміну від країн Західної Європи, теоретичні засади юридичного перекладу перебувають досі на початковій стадії розробки. Відповідно необхідним є глибоке вивчення юридичного перекладу та його особливостей.

**Актуальність** вивчення лексико-граматичних особливостей текстів в галузі права та їх перекладу зумовлена значними змінами, що відбуваються у сфері міжнародних відносин практично постійно, передусім у державах-членах Європейського Союзу, з якими Україна співпрацює найбільше, у зв'язку з чим ця тема привертає увагу дослідників.

Проблему юридичного перекладу досліджували такі науковці як С. Власенко, В. Карабан, Л. Черноватий, В. Слепович, Е. Щепотіна та інші. Проте питання адекватності перекладу юридичних текстів потребує подальшого вивчення.

Як область практичної мовної діяльності юридичний переклад є одним з видів спеціального перекладу, що має своїм об'єктом передачу різноманітних юридичних текстів засобами іншої мови. Він, як і будь-який інший вид спеціального перекладу, має ряд особливостей, які повинен знати перекладач юридичного тексту.

До особливостей юридичних текстів можна віднести такі:

1. Насиченість юридичних текстів спеціальною юридичною лексикою, основну частину якої складають юридичні поняття та реалії (*derRechtsanwalt, dasGericht, dieUrkunde*).

2. Вживання загальноживаної лексики у її звичному значенні (*dasDokument, derBrief*) та вживання загальноживаної лексики зі спеціальним незвичним значенням (*derTitel, derSchein*).

3. Наявність скорочень більшості яких зустрічається тільки в юридичних текстах (*a. d. D. = andiesemDatum* цього числа, *s.a. – sieheauch* – дивись також).

4. Тексти міжнародних угод характеризуються запозиченнями з латинської (*delegelata, delegerenda, coprusdelicti*), які часто не перекладаються.

5. У юридичних текстах часто використовуються дієслова у пасивному стані (*DerTäterwirdvernommen. DieFestnahmewurdeblitzschnelldurchgeführt. NeueBeweiseeinerSchuldwerdendemBeschuldigtenvorgelegt.*)

Як представник офіційно-ділового стилю, юридичний текст має також його особливості: однозначність, послідовність, точність викладу; нейтральний експресивний тон викладу, відсутність засобів образності; консервативність, стандартизація мови (доцільність використання штампів, кліше, усталених словесних формул); перевага складних однотипних синтаксичних конструкцій, дотримання прямого порядку слів, наявність великої кількості пасивних речень.

Існує думка, що для перекладу достатньо філологічної освіти і знання мов оригіналу та перекладу, але це зовсім не так, особливо якщо мова йде про юридичний переклад.

Юридичний переклад – це мовно-юридична процедура відтворення правового змісту юридичного тексту вихідної правової системи засобами фахової мови правової системи-реципієнта [3].

Як зазначено, юридичний переклад - це мовно-юридична процедура, а отже знання перекладача текстів в галузі права мають бути не лише мовні та перекладацькі, а й юридичні. Юридичні документи мають перекладати лише професійні перекладачі, які спеціалізуються в юридичному перекладі. Бажаною, а іноді й необхідною є перевірка перекладеного юридичного документу юристом, адже помилки і неточності в юридичних перекладах недопустимі.

Переклад у галузі права необхідно досліджувати і вивчати лише накладаючи й узгоджуючи методологію перекладознавства і правознавства. Адекватний юридичний переклад можна вважати одним із необхідних чинників забезпечення принципу правопевності, який, у свою чергу, сприяє функціонуванню



правової держави. Як зазначають дослідники цього виду перекладу (Сандріні П., Вайсфлог В., Поммер Е., Вісманн Е.), метою перекладу юридичного документа є забезпечення еквівалентної (рівнозначної) юридичної дії тексту перекладу. Тексти вихідної та цільової мов розглядаються в абсолютно різних правових системах, а отже, у них повинні використовуватися різні формулювання, характерні для кожної з мов. Однак при цьому такі формулювання повинні бути зрозумілі обом сторонам і нести в собі однаковий зміст. У результаті перекладачеві необхідно розбиратися не тільки в юридичному праві своєї країни, а й країни-носія вихідної мови.

Загалом, юридичний переклад розглядається як трансдисциплінарний напрям, в якому переплетені здобутки та методи таких галузей, як мовознавство, правознавство, термінознавство, правнича лінгвістика та загальне перекладознавство.

До юридичного, як і до інших видів перекладу ми підходимо послідовно. Загалом процес перекладу можна розділити на два основні етапи:

- перший етап – включає в себе дії перекладача, пов'язані з отриманням інформації з оригіналу;
- другий етап – вся процедура вибору необхідних засобів в мові перекладу при створенні тексту перекладу.

Етап добування інформації з оригіналу зазвичай називають "з'ясуванням значення". На цьому етапі перекладач повинен отримати інформацію, що міститься як у самому оригінальному тексті (або в його уривку), так і в лінгвістичному і ситуативному контексті, і на основі цієї інформації зробити необхідні висновки про зміст, який йому належить відтворити на наступному етапі. Зміст тексту часто є складним інформаційним комплексом, над з'ясуванням якого перекладачу доводиться подумати, пошукати додаткову інформацію, проконсультуватись зі спеціалістом певної сфери тощо.

Другий етап процесу перекладу – вибір мовних засобів для створення тексту перекладу. Тут варто звернути увагу на особливості, пов'язані з вторинністю змісту перекладу. Переклади відрізняються від оригінальних текстів тим, що створюються не з нуля, а мусять наслідувати, а часто і повторювати структури мови оригіналу, часто бувають необхідними штучно створювані одиниці, які будуть передавати форму і значення іншомовних одиниць тощо.

Особливостями обох етапів в межах юридичного перекладу є необхідність ретельної роботи над термінологією, уточнення багатьох нюансів і значень, необхідність додавання в текст мовою перекладу додаткової інформації (пояснення, уточнення інформації для правильної інтерпретації її реципієнтом) тощо.

Серед таких особливостей можна виділити лексико-граматичні, які є важливими для виконання якісного перекладу, адже саме з їх допомогою вдається створити повноцінний текст мовою перекладу, який буде звучати і сприйматись як оригінальний.

Лексико-граматичні особливості перекладу текстів, зокрема і юридичних, виражаються в необхідності використання трансформацій для створення адекватного за змістом та структурою тексту. До лексико-граматичних трансформацій ми відносим антонімічний переклад, компенсацію та описовий переклад.

Компенсація – прийом, за допомогою якого при перекладі компенсують елементи оригіналу, що не мають еквівалента у мові перекладу: йдеться про заміну безеквівалентних елементів оригіналу (напр., безеквівалентної лексики) іншими, зрозумілими носієві мови перекладу [6]: *erneutverheiratet* – перебуває у повторному шлюбі; *gerichtlich* – у судовому порядку.

Описовий переклад – це введення у текст, що перекладається, додаткової інформації з метою донести до читача те, що у оригіналі зрозуміло без будь-яких уточнень [6], напр. *Vollstreckbarer Form* – форма, що підлягає виконанню.

Антонімічний переклад – заміна того чи іншого поняття на протилежне йому по принципу.

Серед лінгвістичних бар'єрів, котрі слід подолати перекладачеві, Жорж Мунен вказує і на розбіжності в граматичних структурах мов. І тут, з одного боку, лінгвістика виявляє можливість існування універсалій, які ґрунтуються на спільності функцій чи то способів граматичного зв'язку, рівно як і можливість прирівняння одної до іншої різнотипних структур, які приміняють різні мови в одних і тих же ситуаціях. Ж. Мунен підкреслює відносність понять «перекладність» та «неперекладність». У процесі перекладу приходиться долати багато перешкод лінгвістичного та нелінгвістичного характеру, і кожного разу це вдається зробити в тій чи іншій мірі. Комунікація за допомоги перекладу ніколи не буває абсолютною, але в той же час вона завжди є можливою.

Хоча німецька та українська системи права належать до континентально-європейської моделі, яка, у свою чергу, базується на римському праві, українські та німецькі терміни латинського походження мають багато розбіжностей як юридичного, так і суто мовного характеру [1]. Порівняння вище зазначених формально-аналогічних німецьких та українських латинізмів в одномовних юридичних словниках та чинних українських та німецьких джерелах права, показує, що відмінною традицією німецької правничої термінології є надання переваги національним варіантам.

Так, німецькі правничі латинізми мають питомі німецькі варіанти (здебільшого структурні кальки), які є більш уживаними або навіть нормативними термінами [6]. Це зокрема стосується і українського латинізма *документ* у розумінні «складений відповідно до вимог закону акт, що засвідчує факти, які мають юридичне значення», який у правничій мові ФРН має законодавчо закріплений відповідник *Urkunde*; його синоніма акт у розумінні «офіційний документ, який ухвалюється у межах компетенції об'єктів та суб'єктів державної влади у встановленій законом формі і має законну силу», який у правничій мові ФРН має особливо велику варіативність відповідників (нім. *GesetzBeschluss, Entscheidung, Vorschrift, Bestimmung*,





*Urkunde, Gutachten, Protokoll* тощо); українського латинізмаоригінал – нім. *Urschrift*; українського латинізмакопія – нім. *Abschrift, Ausfertigung*.

Складність при перекладі виникає, коли необхідно обрати один з багатьох синонімів на переклад одного терміну. І перекладацькою проблемою є різниця за обсягом варіативності термінів та номенклатурних назв на позначення юридичних документів в українській та німецькій мовах (напр., *укр. документ, акт – нім. Urkunde, Akte, Beleg, Zeugnis, Titel, Schein, Bescheinigung, Bestätigung, Merkblatt, Schrift, Vorlage, Ausweis, Dokument, Brief, Pass* тощо; *укр. латинізми копія, дуплікат – нім. Abschrift, Ausfertigung, Doppelausfertigung, Zweitschrift, Kopie, Duplikat*). Це пояснюється як різним ступенем розвиненості відповідних правових та адміністративних інститутів, так і суто мовними факторами.

До того ж, як латинські, так і питоми українські та німецькі слова і словосполучення, які позначають різні види юридичних документів, несуть у собі чимало додаткової (культурно-специфічної) інформації, адже кожна національна терміносистема права безпосередньо відображає поняттєві зв'язки щоразу унікальної національної правової культури з її соціально-політичними і культурно-історичними особливостями. Через це кожна правнича мова є національною спеціальною мовою права, у якій, на відміну від більшості інших фахових мов, частка інтернаціонального відносно незначна, за виключенням текстів, що стосуються міжнародного права [6].

Чисельні семантичні розбіжності досліджуваних термінів-назв не враховані у сучасних перекладних джерелах і, як наслідок, вони стали причиною помилок у досліджених перекладах юридичних документів [1]. Тому необхідні не лише дослідження з цієї теми, а й укладання одно- та двомовних словників з юридичною термінологією та укладання довідкових матеріалів для перекладачів.

Будь-який перекладач, на думку французького перекладача ЕтьєннДоле, повинен дотримуватися наступних основних принципів перекладу:

1. Досконало розуміти зміст тексту, що він перекладає, і намір автора, якого він перекладає
2. Досконало володіти мовою, з якої перекладає, і так же чудово знати мову, на яку перекладає
3. Уникати тенденції перекладати слово в слово, бо це спотворює зміст оригіналу і губить красу його форми
4. Використовувати в перекладі загальноживані форми мови
5. Правильно вибирати і розташовувати слова, відтворювати загальне враження, яке викликає оригінал, у відповідній "тональності".

А якщо мова йде про юридичний переклад, то ще й треба створити повноцінний юридичний текст в системі права країни, де користуються мовою перекладу і цей текст повинен повністю коректно відобразити інформацію, яка була написана мовою оригіналу. За потреби надати потрібні пояснення та доповнення, переконатись, що текст сформульовано відповідно до правил стилю та оформлено згідно діючих норм.

Юридичний переклад вважається одним із найбільш складних видів перекладу. Багато в чому це зумовлено тим, що під час перекладу юридичних текстів звичайних навичок перекладача недостатньо.

Юридичний переклад не може бути здійснено коректно без використання спеціальних знань у відповідній галузі права, без знання специфіки конкретного виду правовідносин. Необхідно орієнтуватися в чинному законодавстві, а також володіти спеціальною лексикою і знати особливості використання іноземної юридичної термінології в конкретному контексті.

Юридичний текст як результат перекладу має бути однозначним, послідовним, точним; мати нейтральний експресивний тон викладу; відповідати стандартам мови (з використанням необхідних штамів, кліше, усталених словесних формул) тощо. На нашу думку, на сьогодні науковцями досліджено ще не всі особливості та складнощі юридичного перекладу і ця тема потребує подальшого глибокого вивчення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак-тов. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Білоус О.М. Теорія перекладу (курс лекцій) : навч. посіб. / О.М. Білоус. – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2002. – 116 с.
3. Карабан В.І. До теорії англо-українського юридичного перекладу / В.І. Карабан, І.А. Рудь // Мови та культури у новій Європі: контакти і самобутність: збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – 422 с.
4. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова) / Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д. Огуй. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты. / В.Н. Комиссаров – М. : Высшая Школа, 1990. – 253 с.

**Марія ПАНТАЗЬЄВА**

#### ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І. Є.

**Актуальність теми та аналіз останніх публікацій.** У сучасному суспільстві відбуваються безперервні зміни, з'являються нові сленгові одиниці, які широко використовуються у мовленні молодих людей та потребують постійного вивчення та детального аналізу. З популяризацією сучасних різновидів Інтернет-комунікації, таких як блог, чат, форум та інших, увагу дослідників Х. Бережницької [2], А. Букалова [5], Т. Захарченко [7], О. Медвідь [12] привертає така форма Інтернет-комунікації як Інтернет-сленг та його можливі варіації. Інтернет-сленг – особливе лінгвокультурне явище, яке заслуговує на пильну увагу та вивчення, зважаючи на його функцію безперервного поповнення словникового запасу. Однак актуальність проблематики сленгу є предметом постійних наукових розвідок. Теоретичні дослідження Е. Партріджа



(1934), В. Вілюмана (1955), І. Гальперіна (1956), М. Маковського (1962), Г. Іванова (1991), Г. Менкена (1992), В. Балабіна (2002), О. Клименка (2000), У. Потятиника (2003), А. Колесниченко (2008), Є. Коржової (2013) присвячені різним аспектам сленгу. Питання сленгізмів досліджували для укладання різноманітних підручників з лексикології та стилістики англійської мови й англословників.

Роль сленгу неухильно зростає, оскільки сленгізмам, часто вживаним лексичним одиницям, які проникають у мовлення, притаманний інноваційний потенціал, однак окремі мовні характеристики виявляються недостатньо дослідженими, зокрема лексичні, що привертає до себе особливу увагу, навіть якщо ці лексичні одиниці є елементами контркультури, ця проблематика зумовлює **актуальність** цієї статті. Сучасний англословник сленгу притаманний мовленню британців, американців, австралійців, канадців. Сленг використовують не тільки у мовленні представників різноманітних верств населення, а й у художній літературі, у засобах масової інформації: газетах, журналах, телебаченні, на сцені, у рекламах, в соціальних мережах. Зважаючи на викладену проблематику, **метою** цієї розвідки ми визначили з'ясування лексичних особливостей англословника Інтернет-сленгу.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи мову як соціальне явище, слід підкреслити, що проблема взаємодії мови і суспільства не може бути дозволена без вивчення функціонування мови в різних суспільних верствах, соціальних і професійних групах. Молодіжний сленг являється, з одного боку, в проникненні ненормативної лексики в літературну мову, розширенні сфер її вживання, з іншого, в різноманітності оцінок статусу молодіжного жаргону в мові та перспектив його розвитку.

Витоки сленгу беруть свій початок ще в давні часи. У ХХ ст. до проблематики сленгу одним з перших звернувся британський науковець М. Халідей, який увів у вжиток термін «антимова», який характеризується як секретний код субкультур із притаманними їм рисами лексикалізації. Сленг це 1) те ж, що жаргон, переважно в англословних країнах; 2) варіант розмовної мови (в тому числі експресивно забарвлені елементи цієї мови), що не збігаються з нормою літературної мови [10, с. 7-8].

Сленг – лексична інновація у певному культурному контексті. Окремі групи людей вживають сленг, тому що «їм не вистачає політичної влади». Це просто безпечний та ефективний спосіб протесту проти чогось установленого, проти мовних правил. Сленг як соціально марковане явище відрізняється від просторічної, розмовної та літературної лексики емоційно-експресивним забарвленням, що обумовлює частоту повторення в розмовній мові з метою впливу на слухача. Сленгове слово або фразеологізм своєю появою завжди зобов'язане представникам будь-якої соціальної чи професійної групи і, отже, якийсь час функціонує тільки в рамках спеціального сленгу цієї групи. Така лексика може розвиватися виключно в рамках груп носіїв мови, чие життя і діяльність характеризується особливими умовами існування [11, с. 33].

Характерними рисами поняття «сленг» є: нестійкість та перехідний характер. Деякі дослідники (Х. Бережницька [2], А.Букалов [5], В. Вілюман [6], М. Маковський [11]) вбачають у сленгу живі факти словотворчості, прогресивне явище у розвиток і вдосконалення мови, відзначають здатність і швидкість процесів асиміляції сленгізмів у літературній мові.

М. Маковський вбачав сленгову відмінність зі спорідненими явищами в англійській лексикології: системна єдність усіх структурних ознак сленгу, відсутність повного збігу його словникового складу з лексикою сучасних діалектів, об'єднання в сленгу структурних особливостей цілого ряду діалектів, відсутність у сленгу багатьох фонетичних та граматичних рис діалектів, широта застосування – ось ті основні риси, які відрізняють сленг, з одного боку, від діалектизмів у літературній мові, а з іншого – від окремих місцевих діалектів узагалі [11, с. 35].

Сленг функціонує практично у всіх сферах комунікації, при цьому найчастіше використовується у чотирьох областях: науці, економіці, спорті та суспільно-політичній сфері. Сленгізми відображають загальнолюдські тенденції розвитку цивілізації, що підкреслює важливість існування досліджуваного мовного явища. Сленг може виявлятися не лише у галузі діяльності певної субкультури, але й, подекуди, існувати у національному контексті. Зокрема, І. Стернін говорить про виникнення загальнонаціонального сленгу, який займає місце між розмовною і зниженою лексикою [13]. Н. Валгіна розглядає виникнення різних варіантів інтержаргону молодіжного, комп'ютерного, професійного естрадно-музичного, побутово-міського та інших на основі поєднання лексичних одиниць різних мов [3, с. 45].

Неологізми, найбільш уживані в Інтернет-мережі, Є. Коржова умовно поділяє на такі групи: комп'ютерні терміни, інтернет-сленг, комп'ютерний сленг або жаргон, молодіжний сленг [10, с. 25]. Комп'ютерний сленг вигідно відрізняється від вищезазначеної групи жаргонізмів, оскільки він характеризується високим культурним рівнем та вирізняється різноманітністю використання нових словесних прийомів. У зв'язку зі стрімко зростаючою популярністю Інтернету, люди все частіше спілкуються віртуально, за допомогою текстових повідомлень і вчені прийшли до необхідності виділення та вивчення нового функціонального стилю «Вебліш» («Web» + «English»). Він є особливою частиною всього Інтернет-сленгу.

Мережа Інтернет – всесвітня система комп'ютерів, локальних мереж, серверів, добровільно об'єднаних між собою в одну розподілену по планеті мережу, що служить для обміну інформацією. Для можливості спілкування користувачів Інтернету один з одним існує дуже багато різних серверів. Це форуми, чати, блоги, тощо. Інтернет-форумом називається сервіс для організації спілкування відвідувачів веб-сайту, який пропонує набір розділів для широкого обговорення обраних тем. Блог (інтернет-журнал подій, інтернет-щоденник, онлайн-щоденник) веб-сайт, до основного вмісту якого регулярно додаються записи (пости), що містять текст, зображення. Чат (від англ. Chat – розмова, базікання) засіб обміну повідомленнями з комп'ютерної мережі в режимі реального часу, а також програмне забезпечення, що дозволяє організувати



таке спілкування. Характерною особливістю є комунікація саме в реальному часі або близька до цього, що відрізняє чат від форумів та інших «повільних» коштів. Під словом «чат» зазвичай розуміється групове спілкування, хоча до них можна віднести і обмін текстом «один на один» за допомогою програм миттєвого обміну повідомленнями, наприклад, XMPP, ICQ або навіть SMS [13].

Інтернет-сленг з'явився разом з появою Інтернет спілкування, які разом стрімко набирали популярність через чати, форуми, соціальні мережі. І сталося це порівняно нещодавно, приблизно в кінці 90-х початку 2000-х років. Сьогодні, в епоху глобальних комунікацій Інтернет-спілкування стає одним з найпопулярніших. До цих пір, у більшості випадків, комунікативний процес підтримується в цьому середовищі тільки текстовим обміном. Тому використання сленгу зустрічається все частіше, а значить інтерес до його вивчення зростає [2, с. 28].

Х. Бережницька виділяє кілька значущих чинників, які сприяють використанню «мови текстових повідомлень»:

- прагнення до раціоналізації мови за рахунок економії мовних засобів і часу;
- поширення та доступність високих технологій (Інтернету та мобільного зв'язку);
- прагнення людини до мобільності в бізнесі і житті, швидкого темпу життя, захоплення новими комунікаційними технологіями [2, с. 35].

Молодь вживає сленгові вирази для того, щоб виглядати сучасними. По-перше, при спілкуванні молоді люди вживають сленг не тільки для передачі інформації, але і для вираження власного світогляду, ідей, для підкреслення власної особистості та того, що вони йдуть в ногу з часом. Наприклад: *It's cool!* – Класно! *What's up?* – Що трапилось? *It's sweet!* – Це добре! *Peace out!* – До побачення! *I am out!* – До побачення! *Checky a later!* – До побачення! *Ta-Ta!* – Бувай! *Toudle-oo!* – До скорої зустрічі!; *Rots of ruck!* – Ні пуху, ні пера! По-друге, сленг – одна з форм влиття в колектив і засіб бути адекватно сприйнятим у тій групі людей, з якою ведеться спілкування. Адаже молодь не вживає сленг постійно, вони користуються ним в більшій мірі в тих ситуаціях, коли сподіваються на розуміння. Наприклад: *Shut up!* – Замовкни! *Pal* – друг. *Tea* – спиртне. *Crazy cat* – псих. *Fade* – погані оцінки в школі. *Know-how* – знання. *Hot potato* – складна і неприємна проблема. *Get-together* – зустріч, збори. *Blood* – відмінна відповідь учня. *Bicycle* – шпаргалка. *Bingo!* – Еврика! Оскільки сленг вживається в усному мовленні людьми, які в більшості можуть і не усвідомлювати, що це сленг, то вибір фраз залежить від підсвідомих структур мови. Коли сленг вживається письменниками, то сленг уважніше і більш вдало підібраний для створення стилістичного ефекту. Молоді люди користуються сленгом в певному середовищі. Найбільше сленгових фраз можна почути під час спілкування певного кола друзів, однокурсників, близьких знайомих, оскільки ці фрази емоційно зближують їх, та прямо, доступно і коротко виражають ставлення до подій, явищ, які обговорюються. Наприклад, *white man's disease* – повна відсутність почуття ритму: як корова на льоду: *I hope Brent doesn't task me to dance – he's got white man's disease bad*. По-третє, сленг у деякому розумінні може бути своєрідною грою для точного, навіть іронічного опису подій та вражень [2, с. 37-38].

Отже, сленг виконує важливу соціальну функцію, яка полягає у виключенні або включенні людини у близьке оточення, вживанні тієї «зручної» мови, яка функціонує у певному колі людей, у певній професії.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасний англомовний сленг – надзвичайно багатий пласт лексики. Нову метафоричну, свіжу, іронічну та експресивну мову швидко сприймає молодь, що надає змогу створити неформальну атмосферу у спілкуванні та надати почуття причетності до певної престижної соціальної групи, має високу частотність вживання, часто іронічне забарвлення і значну рухливість. Сленгові одиниці часто переходять у загальнонаціональну мову і можуть зовсім втратити експресивність. Англомовний інтернет-сленг став основою для користувачів Інтернет мережі в усьому світі через ряд причин: по-перше, англійська мова є мовою міжнародного спілкування; по-друге, англомовні аббревіатури легко розшифровуються користувачами та по-третє, отримав широке розповсюдження у мережі. Цей вид сленгу постійно поповнюється новими виразами, які вигадують самі Інтернет-користувачі, що говорить про незалежність розвитку лексики Інтернет-сленгу від загальної лексичної норми.

Перспективним вбачаємо комплексне дослідження синтаксичних та стилістичних характеристик інтернет-сленгу та створення словника молодіжного англомовного сленгу, до якого може бути залучений запропонований матеріал.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антрушина Г.Б. Лексикологія англійського мови / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьєва, Н.Н. Мордова. – М.: Педагогіка, 2001. – 220 с.
2. Бережницька Х.Б. Молодіжний сленг як своєрідний засіб вербалізації явищ буття / Х.Б. Бережницька / Студентські наукові записки. Серія «філологічна». – Острого: видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип.4. – 2011. – 236 с.
3. Беляєва Т.М. Нестандартна лексика англійської мови / Т.М. Беляєва, В.А. Хомяков. – Л.: 1985. – 234 с.
4. Борисова-Лукашанец Е.Г. Про лексику сучасного молодіжного жаргону: Англомовні запозичення в студентському сленгу 60-70-х років /О.Г. Борисова-Лукашанец //Літературна норма в лексичній і фразеології. М.: 1983. – С. 104-120
5. Букалов А. С. Особливості функціонування загального сленга в засобах масової інформації [Електронний ресурс] /А. С. Букалов. – Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vdpu/Movozn/2010\\_16/article/11.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vdpu/Movozn/2010_16/article/11.pdf)
6. Вилломан В.Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке // Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1980. – Т.III. – С.47-50
7. Захарченко Т.Е. Английский и американский сленг / Т.Е. Захарченко. – К.: АСТ, 2009. – 480 с.
8. Клименко О.Л. Поповнення словникового складу англійської мови з нелітературних підсистем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.19. «Теорія мови»/ О.Л. Клименко – Харків, 2000. – 20 с.
9. Колесниченко А.Н. Сленг в англ. и рус. языках: структурно-семантический, функциональный, стилистический аспекты (на материале произведений Д. Сэлнджера «Над пропастью во ржи» и Д. Гуцко «Русскоговорящий»): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филолог. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / А.Н. Шестакова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 28 с.
10. Коржова Е.О.: Функціонування молодіжного сленгу сучасної англійської мови / Е.О. Коржова. Суми: СумДУ, 2013. – 100 с.
11. Маковський М.М. Мовна сутність сучасного англійського сленгу / М.М. Маковський. – Вінниця: Нова книга, 2000. – 160 с.



12. Медвідь О.М. Комп'ютерний сленг / О.М. Медвідь. Суми: СумДУ, 2005. – С. 50-56  
 13. Молодежний сленг и жаргон [Електронний ресурс] / Режим доступу: URL: http://annababina.narod.ru  
 14. Соціолінгвістичні та стилістичні аспекти функціонування американського сленгу // Іноземна філологія. – Львів, 1999. – Вип. 111. – С. 109-114

Марина ПАНЧЕНКО

### "HEDGING" В АКАДЕМІЧНОМУ АНЛОМОВНОМУ ЕСЕ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лівіцька І. А.

Стаття розкриває засоби вираження голосу автора в академічному писемному мовленні. Розглядається хеджування на прикладі п'яти наукових есе, оприлюднених в мережі Інтернет.

З давніх часів науковий стиль вважався імперсональним, його намагалися позбавити всіх аспектів авторської присутності і суб'єктивності. Останнім часом вчені почали звертати увагу на те, що в навіть в науковому стилі присутній авторський голос. Це стало поштовхом для виокремлення поняття «голосу автора» та необхідністю його дослідження. Проблемою голосу автора займалися зарубіжні мовознавці. Наприклад: Roz Ivanić виокремлює поняття "identity" як прояв широкого спектру вираження думок автора [5]. Натомість, Ken Hyland звужує своє дослідження до «voice», наполягаючи на тому, що саме "voice" керує автором при написанні наукової роботи [3]. Kathleen Yancey стверджує, що поняття "voice" можна розглядати лише з точки зору множинності його проявів в тексті [7]. Науковці Ramona Tang та Suganthi John вважають, що "voice" існує та проявляє себе через використання особового займенника "я" в тексті [6]. Хоча дослідники Nancy Nelson and Montserrat Castelló надають терміну "voice", абсолютно іншого визначення – "authorial voice" [1]. Незважаючи на те, що багато мовознавців досліджували поняття "voice", жоден з них не надав чіткого визначення. Roz Ivanić називає його "identity", Ken Hyleand – "voice", Nancy Nelson та Montserrat Castelló – "authorial voice", говорячи про один і той самий термін. Саме тому **актуальність** нашої роботи полягає в чіткому визначенні поняття "voice" та детальному аналізі вираження голосу автора через хеджування в академічному есе, які надали студенти вищих навчальних закладів, які тільки починають шлях у сфері наукового спілкування. Для дослідження було вибрано 5 есе з мережі Інтернет, різні за тематикою, при цьому використовувались наступні методи: пошуковий, аналітичний та статистичний.

**Метою** дослідження є виявлення лінгвістичних, прагматичних та інтертекстуальних засобів, які є найбільш характерними для відтворення голосу автора в науковому есе.

**Об'єктом** цієї статті виступають особливості наукового жанру есе, а **предметом** – засоби хеджування, які слугують проявами авторської позиції.

**Виклад основного матеріалу.** Наша увага, в першу чергу була зосереджена на визначенні наступних понять:

1. "voice",
2. "identity" та
3. "authorial voice".

Було досліджено характерні засоби проектування та інтерпретації відмінних рис зазначених понять в писемному академічному мовленні, зокрема, в науковому есе.

Roz Ivanić у своїй науковій роботі "*Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*" розрізняє чотири аспекти "writer's identity", а саме:

- "autobiographical self",
- "discoursed self",
- "self as author",
- "possibilities for self-hood" [5].

Перші три визначаються Ivanić як «аспекти ідентичності конкретного письменника, який пише певний текст», тоді як четвертий трактується як «абстрактна, прототипна ідентичність, доступна в соціокультурному контексті письма [5].

Первинним аспектом письменницької ідентичності є "*autobiographical self*". Ivanić розуміє її як "я, яке формує автопортрет, а не я, яке відображається". Автобіографічне я постійно розвивається з часом, яке формується автобіографічною історією життя письменника [5].

"*Discoursal self*" може змінюватися від одного тексту до іншого, оскільки "воно побудовано через характер дискурсу тексту, який стосується цінностей, переконань та владних відносин у соціальному [5].

Третій аспект, з точки зору Ivanić є "*self as author*", що відображає думки автора, його позиції та вірування, які можуть бути різними в залежності від тексту.

В контексті академічного написання зазначене вище поняття як правило, проявляється в тому, наскільки виражено відчувається присутність автора у творі [5]. Іншими словами, деякі автори можуть віддавати перевагу мати слабку авторську позицію, а інші - готові взяти на себе відповідальність за авторство.

Останній аспект, а саме "*possibilities for self-hood*", стосується норм, прийнятих у соціокультурному та інституційному контексті, які впливають на "реальних людей, що пишуть конкретні тексти". Таким чином, останній аспект, запропонований Ivanić, не пов'язаний з певною ситуацією письмового характеру, але має більш цілісний підхід до написання наукових робіт у певних умовах: соціальних, культурних або інституційних [5].





Проте, перш ніж обговорювати саме поняття "voice", особливо у порівнянні з "identity", другий термін потребує уточнення. Roz Ivanić зазначає що, "identity" є загальним терміном (umbrella term), який використовується для позначення себе, особистості чи навіть характеру. Однак у контексті наукової роботи, ми частіше чуємо про "voice", а не про "identity" [5].

Як зазначала професор Kathleen Yancey "voice" можна побачити через багато концептуалізацій, серед них посилення на істину, на себе, на присутність людини в тексті, на кілька, часто суперечливих голосів, як спосіб пояснення взаємодії письменника, читача та тексту.

"Voice" є залежною змінною, ізольованою всередині себе або в межах лише свого найближчого контексту. Це засіб вираження, створення та спілкування, яке живе відповідно до взаємодії декількох змінних" [7].

Peter Elbow в своїй статті "About Voice and Writing" пропонує "описові твердження про значення голосу у письмовій формі, з якими люди з різних ідеологічних сторін зможуть погодитись" [2].

Перший з них "discourse as voice", лежить в основі поняття голосу, яке на думку Elbow є метафорою в академічному мовленні [2].

Друге твердження – "voice as self" формується лінгвістично і відображає реальне «я». З одного боку, немає "реального я", що складається з голосів, які ми створюємо в мові. З іншого – можливо, є справжнє "я", але воно цілком невидиме і недоступне для читачів, тому річ, про яку варто говорити, – це створення власного "я" на папері [2].

Натомість Nancy Nelson and Montserrat Castelló в своїй книзі "Academic Writing and Authorial Voice" висувують інше поняття "authorial voice", визначаючи його як голос, який здатен переконувати інших, має суттєвий вплив на читача та вступає з ним у діалог [1].

Голос автора в академічному мовленні на думку Ken Hyland, може виражатись за допомогою "hedges". "Hedging" – це вираження умовності та можливості, які є головними для академічної писемності, де необхідність подання непереконливих тверджень з обережністю та точністю має важливе значення. "Hedging" також пов'язане з передачею цілеспрямованої невизначеності, що розглядається як форма метадискурсу. "Hedges" можуть бути виражені за допомогою допоміжних дієслів, гносеологічних прикметників, прислівників, лексичних дієслів, розділових питань та ін [3, 4].

В результаті аналізу наукових есе, нам вдалося проаналізувати низку засобів хеджування, запропоновані дослідником Ken Hyland:

1) "commentative language", за допомогою його ми моделюємо наше ставлення до будь якого твердження. Виділяють п'ять категорій суджень:

– дієслова-зв'язки, окрім to be

*Others site concern for what appears to be government sponsorship of private religious schools through the funding provided by various school voucher programs [5 ece].*

*Marijuana continues to be a relevant controversial issue in society today, as many states included decriminalization and legalization proposals on their ballots [2 ece].*

*Both charter schools and school voucher programs appear collectively to be referred to as "school choice" initiatives, in that they allow parents freedom to choose individualized education options for their children that are outside of the traditional "one size fits all" public school system [5 ece].*

– "if-clause"

*If you're not ready, than don't do it. If you do decide to have this child and you love this child, then you can be a good parent [1 ece].*

*Many supporters of the commonwealth status clearly point out the help the island receives and how life would be if Puerto Rico did not receive the strong financial support from the United Sates and research provided in the CO Researcher article [3 ece].*

*Imagine again the one size fits all pants store, how could they stay in business if another store offered various sizes and styles? [5 ece].*

*If we stop the marijuana, we will stop the rest of drug abuse[2 ece].*

*If anybody is still compelled to buy into the "gateway" theory, a real-life example is available for all to see: In Holland, marijuana has been partially decriminalized since the 1970's [2 ece].*

– модальні дієслова

*Bigger and more powerful nations that inhabit smaller nations for various benefits should never deny a nation's culture and roots, instead in these modern times people should be allowed to govern themselves and be independent nations [3 ece].*

*What people must understand is that properly raising a child does not rely on the structure of a family but should be more focused on the process or values that are taught to these children as they learn to mature [1 ece].*

*Parents who think they would never be able to provide emotional stability for their children by themselves should have taken the time to think this through before deciding to become parents [1 ece].*

*Consider families that are already sending children to private schools, they must pay the private school tuition and in addition to the tax burden for a public school they are not even attending [5 ece].*

*The arguments of those against school choice must be seen for what they are, and that is nothing more than protection of special interests such as big unions [5 ece].*

– обставина, введена через конструкцію it is, there is, this is

*It is impossible to simply link these problems to only having one parent [1 ece].*



*While it is true the tradition of FGC has long roots in history and hold important cultural meanings it does not justify the harm inflicted on the innocent. [4 ece].*

*It's understandable that many people would be hesitant to make changes to the system [5 ece].*

*It's clear that choices in schools allow a custom fit of education solutions for every type of student [5 ece].*

*It is important for society and government aids to notice these structural differences and take action [1 ece].*

– лексичні дієслова

*I believe that research to support anything can be found if one is looking hard enough, but that the fallacy of Bierson's conclusion is due to his research seeking facts to support an already-assumed conclusion [2 ece].*

*I find this to be quite a bit more compelling than an outdated and poorly executed test [2 ece].*

*I know from personal experience that what the author of this article is trying to convey is wrong. [1 ece].*

*A study in Sierra Leone found that thirty nine percent of females had undergone the clitoridectomy, sixty percent the excision, and about 1 percent the infibulations. [4 ece].*

2) "**numerical approximation**", вмотивований мінливістю даних та меншою переконливістю, до того ж досить часто обмежений набір прикметників та прислівників, такі як *approximately / about / much / many / more than* вказують на невпевненість.

*For decades the public school system has offered a one size fits all approach to educating our nation's children [5 ece].*

*Regardless of how evasive the genital cutting done the low estimate found in a clinical report from The Alan Guttmacher Institute more than 100 million women have had some level of FGC [4 ece].*

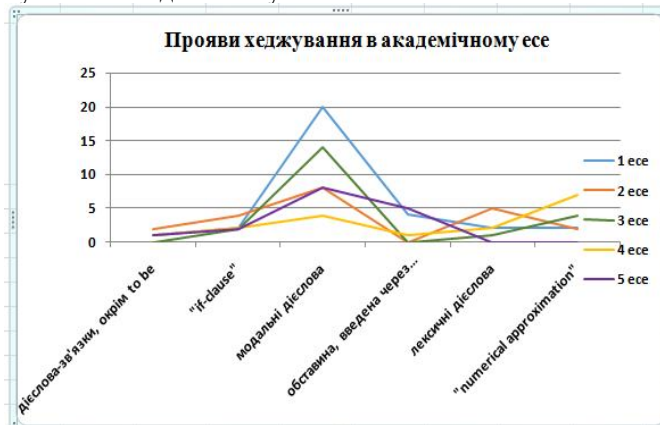
*The Struggle Over Status points out that "Puerto Rico receives generous tax benefits and more than \$6 billion a year from the U.S government" clearly something that the island will not receive if it became independent [3 ece].*

*On the other hand, marijuana overdose has never been a sole reported cause of death: the amount of cannabinoids required to have a lethal effect are more than 40,000 times the necessary dosage for intoxication, making it highly unlikely that a person would be able to or could be able to achieve such a concentrated amount in their bloodstream [2 ece].*

*Representing public education professionals, the NEA is the largest labor union in the US and boasts over 3.2 million members (NEA) [5 ece].*

Прояви хеджованих конструкцій в наукових есе унаочнено в діаграмі (див. Рис.1)

Рисунок 1. Прояви хеджування в академічному есе.



У результаті аналізу нами було з'ясовано, що кожного разу, коли автор наукового есе прагне підкреслити певну ідею, він вдається до використання, як мінімум двох засобів хеджування. Як показала практика, модальні дієслова користуються найбільшою популярністю завдяки своїй ефективності і дорівнюють 53,5% у відсотковому співвідношенні. На другому місці – "numerical approximations", що простежуються у 14,9% випадків. Хеджування за допомогою "if-clause" складає 11,9%. Натомість обставини, введені конструкціями *it is, there is чи this is* та лексичні дієслова використовуються лише у 9,9% випадків. Найменший відсоток вживання у науковій роботі показали \ лише дієслова-зв'язки, окрім to be – 4,9%. Але автор використовує хеджування збалансовано, хоча іноді зловживає модальними дієсловами.

**Висновки:** Отже, враховуючи вище сказане, "voice" – комплексне поняття, яке включає в себе способи реалізації авторської позиції та засоби впливу автора на читача, що проявляються у соціальних відносинах між читачем і письменником у певному контексті наукової роботи. Голосу автора не існує, поки він не сприймається читачем. Хеджування є проявом авторського голосу, що в свою чергу, має свої засоби вираження, зокрема:

1) "commentative language", головною функцією якого є висловлення ставлення автора до конкретного твердження, дослідження чи ситуації в цілому.

2) "numerical approximation", фоновий результат якого підкреслити ті висновки, які автор вважає важливішими.



Таким чином, голос автора дає можливість чітко простежити безпосереднє прагнення автора висловити свою точку зору, оперуючи точними та приблизними фактами, спростовуючи твердження інших авторів, використовуючи відхилення від норм ("hedging") для написання академічного письма, а саме наукового есе.

**Перспективи подальшого дослідження:** Оскільки прояви авторського голосу не обмежуються лише хеджуванням, буде доцільним продовжити аналіз інших лінгвістичних та інтертекстуальних засобів з допомогою яких можна простежити голос автора.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Castelló M. Academic Writing and Authorial Voice / Montserrat Castelló, Nancy Nelson [Електронний ресурс] / Режим доступу : [https://www.researchgate.net/publication/235265521\\_Academic\\_Writing\\_and\\_Authorial\\_Voice](https://www.researchgate.net/publication/235265521_Academic_Writing_and_Authorial_Voice)
2. Elbow P. Landmark essays on voice and writing / Peter Elbow. – Davis, CA : Hermagoras Press. – 1994 – 47p.
3. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles / Ken Hyland – Amsterdam. Philadelphia: Johns Benjamins Company. – 1998 – 308 p.
4. Hyland K. Writing without conviction? Hedging in science research articles [Електронний ресурс] / Режим доступу : [https://www.researchgate.net/publication/248478852\\_Writing\\_Without\\_Conviction\\_Hedging\\_in\\_Science\\_Research\\_Articles](https://www.researchgate.net/publication/248478852_Writing_Without_Conviction_Hedging_in_Science_Research_Articles)
5. Ivanić R. Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing / Roz Ivanić. – Philadelphia: Johns Benjamins Company. – 1998 – 191 p.
6. Tang, R., John, S. The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://fennell101fall2015.files.wordpress.com/2015/08/tang.pdf>
7. Yancey, K.B. Voices on voice : perspectives, definitions, inquiry / edited by Kathleen Blake Yancey / Kathleen Blake Yancey – Urbana. IL: National Council of Teachers of English. – 1994 – 363 c.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Есе. Single Parent Struggle [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.mesacc.edu/~paaih30491/ArgumentEssay1.pdf>
2. Есе. Legalize It [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.mesacc.edu/~paaih30491/ArgumentEssay2.pdf>
3. Есе. Puerto Rico walks away from commonwealth [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.mesacc.edu/~paaih30491/ArgumentEssay3.pdf>
4. Есе. Society Begins at Home [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.mesacc.edu/~paaih30491/ArgumentEssay4.pdf>
5. Есе. School Choice – An Educational Custom Fit [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.mesacc.edu/~paaih30491/ArgumentEssay7.pdf>

**Наталія ПЕРЕГОНЦЕВА**

### ОСОБЛИВОСТІ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА РАННІХ ЕТАПАХ ЇЇ РОЗВИТКУ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.*

Вивчення становлення, розвитку та вдосконалення орфографічних норм входить в число найважливіших завдань лінгвістики. Багато вчених такі, як О.І. Москальська, В.М. Жирмунський, М.Г. Арсеньєва, Л.Р. Зиндер, Т.В. Строева займалися питаннями, що стосуються історії німецької орфографії і становлення німецьких орфографічних норм, а також особливостей німецької орфографічної системи. Вивчення історії та розвитку єдиної німецької орфографічної норми є важливим тому, що історія розвитку німецької орфографії відображає і шляхи становлення нормалізованої, літературної німецької мови. Не тільки письмова мова, а й орфографія нерозривно пов'язані з мовною культурою людства і з історичним розвитком суспільства [1; с.16].

Оволодіння письмовою мовою і орфографією, дослідження, опис, аналіз норм мови є факторами збереження мовної культури.

Формування орфографічних норм відбувається на різних етапах становлення німецької мови.

Орфографія є однією з найважливіших складових національної культури, що вимагає не тільки регламентації, а й нормування з урахуванням реальної практики письма [2; с.24]. У різні періоди використовувалися різні графічні позначення звуків.

Ранньоновоїмперіод – це перехідний період від середньовічної до сучасної німецької мови. Термін «ранньоновоїмперіод» вказує на перехідний відрізок часу між середньоновоїмперіодом та новоновоїмперіодом. Проти цього відносного визначення вперше виступив Конрад Широкауер у 1957 р. і заговорив про суверенну мовну епоху». Його підтримав А. Бах та перш за все Г. Еггерс, який присвятив ранньоновоїмперіоду третій том свого чотиритомного видання з історії мови. У цій книзі він акцентував увагу на понятті «епоха», протиставляючи його поняттю «період». Протилежної думки дотримується Г. Мозер, який наголошує на сильному зв'язку з середньоновоїмперіодом. П. Поленц з історичної та соціально-культурної точки зору пропонує загальне поняття «німецька мова в період раннього бюргерства». В. Беш та Г. Філіпп займають посередницьку позицію і надають перевагу виразу «мовний період». Г. Пенцль зазначає, що важливою рисою ранньоновоїмперіоду є роздробленість на діалекти. На основі цього Г. Пенцль визначає, що часовими рамками вищезазначеного періоду є кінець XIV ст. – початок XVIII ст.

Періодизація ранньоновоїмперіоду, визначення хронологічних рамок та змісту є складним питанням для науковців. Г. Вольф зазначає, що вищезазначений період – це «найбільш спірний розділ в історії німецької мови». Ускладнював дискусію також її тісний зв'язок з тезами та теоріями про формування єдиної ранньоновоїмперіоду літературної мови.

У періодизації Я. Грімма, який виділяв давньоновоїмперіод, середньоновоїмперіод та новоновоїмперіод, не було місця для ранньоновоїмперіоду, але він називає XIV ст. перехідним періодом, який відзначається становленням мовних закономірностей та змішуванням діалектів.

У давньоновоїмперіод в середині VIII ст. мова набуває письмову форму. Про це свідчать стародавні писемні пам'ятки. Мова представлена групою близькоспоріднених діалектів [1, с. 25]. Це



пояснює відсутність єдиної орфографічної норми. Для позначення звуків застосовувався латинський алфавіт, але, за свідченням вчених, ще були відсутні спеціальні знаки для деяких фонем [3; с. 126].

У середньовісній німецькій мові розвиток художньої літератури сприяв літературній обробці мови. До звичайних літерів латинського алфавіту додалися особливі знаки, що відповідають потребам графічного закріплення німецької фонетичної системи.

В основі періодизації, запропонованої Х'юго Мозером, лежить прагнення зближення з політичною та культурною історією. Згідно з його періодизацією після давньонімецького періоду (770 – початок XVI ст.) слідує період пізньої середньовісній німецької мови (1250–1520 рр.), бюргерська мова, в основі якої лежить розмовна мова освічених вищих верств населення, які проживали переважно у містах. У новому німецькому періоді (з 1520 р.) він виділяє старший новонімецький (початок XVI ст. – друга половина XVIII ст.), характерною рисою якого є становлення єдиної літературної мови за допомогою творів Мартіна Лютера. Цей період він поділяє на ранньонімецький (1520–1620 рр.), німецький період бароко (1620–1720 рр.), німецький період Готшеда (1720 р. – остання чверть XVIII ст.). А. Бах відмовляється від означення «ранньонімецький», але виокремлює все ж період з середини XIV до початку XVII ст. Вельс підкреслює перехідний характер вищезазначеного періоду і відповідно описує вищезгаданий період як «перехід до ранньої сучасної німецької мови 1450–1650 рр.», який характеризується виданням перших книг німецькою мовою та кінцем середньовісній періоду. Г. Еггерс обґрунтовує свою періодизацію мови та самобутність періоду переважно екстралінгвістичними факторами: створення канцелярій, зміна форм правосуддя, соціальної структури міст та розвиток економіки, книгодрукування. Ранньонімецька мова, однією з функцій якої Еггерс намагається представити розподіл носіїв мови на верстви, носить, на його думку, бюргерський характер.

Зондереггер на перший план ставить метамовний критерій зрозумілості. Для нього давні тексти XVI, XVII та XVIII ст. добре зрозумілі, незважаючи на значні відмінності у синтаксисі та лексичному складі мови. Бюргерів, ремісників, жителів міст, працівників канцелярій, видавців книг, гуманістів, реформаторів та граматиків Зондереггер вважав найважливішими носіями мови даного періоду.

Період, який визначається в історії мови як ранньонімецький, характеризується занепадом влади Високого Середньовіччя: кайзера і католицької церкви. Політична роздробленість на численні території, з яких вибудовувалась тогочасна держава, і конфесіональна сегментація як наслідок Реформації відрізняли Німеччину від інших західноєвропейських державних утворень: Франції, Англії та Нідерландів. До цього ж існувала значна різниця в розвитку різних частин багатонаціонального конгломерату «Священна римська імперія німецької нації». Всередині цього «футляру», який підтримував юридичну фіктивність феодальної держави, Німеччина не існувала ні як держава, ні як географічна одиниця, ні як політична нація. Численні кордони та кратність правових систем, різна валюта, системи міри та ваги перешкождали розвитку широкої економічної зони та єдиного внутрішнього ринку.

Істотним етапом у розвитку і закріпленні письмової норми німецької літературної мови є діяльність М. Лютера. У XVII ст. був закладений фундамент для вироблення єдиної німецької національної мовної норми в області правопису, що є неодмінною передумовою для загальнонімецької національної літературної мови. Великі заслуги в цій області належать Шоттелю, І.Х. Аделунгу [3; с. 124].

Отже, у тісному зв'язку зі створенням мовногостандарту німецької мови стояло питання про вироблення норм правопису. Ці норми вироблялися в Німеччині поступово протягом декількох століть. У другій половині XIX століття намітилися два напрямки щодо впорядкування німецької орфографії: історичний і фонетичний.

Філологи-германісти першого напрямку, прихильником якого був Я. Грімм, висунули вимогу рівнятись в написанні на попередній мовний стан, тобто писати, наприклад: Wirde (замість Würde), zwelf (замість zwölf), Löffel (замість Löffel) і т.п. тільки тому, що так писали в середньовісній німецькій мові. Як вважає Н.І. Філічева, «ця уявно історична точка зору замість того, щоб встановити правильне написання, привела до прямо антиісторичних дій, тобто насильницького переформування сформованого в новий період звукового вигляду слів» [5; с. 236].

Другий, фонетичний напрямок, виходив з принципів І. Аделунга і відстоював протилежну точку зору: його представники вважали, що кожен звук повинен мати свій знак, кожен знак – один звук.

Розбіжності між цими напрямками привели до того, що в 1876 р в Берліні була скликана орфографічна конференція, в якій взяли участь представники обох напрямків. Метою даної конференції була спроба домовитись про принципи, на яких слід було впорядкувати орфографію, покласти край суперечкам між двома згаданими основними протилежними напрямками. Учасникам конференції було запропоновано проект Р. Раумера, прихильником якого був і К. Дуден. Вчені поставили за мету домогтись на даному етапі більшого єднання в німецькому правописі, вважаючи, що кінцеві цілі реформи можуть бути досягнуті лише поступово. Однак деякі учасники дискусії наполягали на радикальні рішення з самого початку (повне усунення знака довготи, виняток варіантів слів типу Hülfe / Hilfe, Sylbe / Silbe, ergetzen / ergötzen, Theil / Teil і ін.). Лише незначна частина учасників конференції виступила взагалі проти орфографічної реформи. Таким чином, остаточної угоди на цій конференції досягнуто не було. Незважаючи на це, К. Дуден склав і опублікував в 1880 р «Повний орфографічний словник німецької мови» [6], керуючись принципом, висловленим в свій час Р. Раумером:

«... менш хороша орфографія, з якою згодна вся Німеччина, все ж краще, ніж чудова, але визнана тільки в частині Німеччини» [8]. Дуден пожертвував багатьма пропозиціями радикальної реформи, щоб на даному етапі вирішити основне завдання – домогтись уніфікації орфографії в межах всієї держави. Він обмежився





тоді тим, що упорядкував випадки різних коливань в правописі слів, а також запропонував відмовитися від знака *h* після *t* (*Thor* > *Tor*). Завдяки цьому, поступово принципи німецької орфографії, розроблені і викладені в «Словнику» Дудена (1880 р) [6], що містив уже в цьому першому виданні близько 27 тисяч словникових статей, стали отримувати все більше поширення.

Необхідно нагадати, що питання мови перебували тоді на контролі держави. При встановленні орфографічних стандартів керівники держави зазвичай орієнтувалися на свої особисті смаки. Бісмарк, наприклад, відхилив першу реформу правопису з естетичних міркувань, кайзер Вільгельм наполягав на скасуванні букви *h* в середині слова. Однак, незважаючи на опір з боку влади, який в останнє десятиліття XIX ст. став помітно слабшати, нові правила, підготовлені під керівництвом К. Дудена, до кінця століття утвердилися майже повсюдно і на всіх рівнях використання [9].

Друга орфографічна конференція відбулася в набагато більш сприятливих умовах в 1901 р. На ній були узгоджені і прийняті загальні принципи німецького правопису. Цими принципами відтепер потрібно було керуватися при навчанні в школі, при виданні книг і газет, в офіційному діловодстві і т.д. Основні досягнення реформи 1901 року поклали початок уніфікації німецького правопису, і були враховані К. Дуден при редагуванні ним 7-го видання свого «Орфографічного словника», що вийшов у світ вже в січні 1902 року. З того часу всі зміни в правописі кодифікуються традиційно словником К. Дудена ("*Duden*") [7], який є офіційним довідником німецької орфографічної норми.

Однак слід зазначити, що норми орфографії в німецькій мові все ж не стали досконалістю. Сам К. Дуден, беручи участь у всіх орфографічних проєктах починаючи з 70-х років XIX століття, вважав, що вони залишаються не цілком задовільними, бо не містять послідовної реалізації «фонетичного принципу» правопису. Тому зрозуміло, чому ще в XIX столітті було поставлено питання про створення для німецької мови фонетичної транскрипції, сутність якої полягала в тому, що один і той же звук позначається одним і тим же знаком, а один і той же знак вживається завжди для позначення тільки одного звуку [4; с.46-51].

Слід визнати, що, незважаючи на реформу і на те, що сучасна німецька орфографія вважається раціональною в Європі, вона до сьогодні передає фонетичну систему досить недосконало.

Як всі сучасні європейські мови, німецька мова виявляє значні суперечності між вимовою і написанням слів. У певних випадках ці протиріччя пояснюються зіткненням фонетичного принципу з лексичним (семантичним). Ми пишемо, наприклад, *Grab* - *Gräber*, *Wald* - *Wälder*, хоча дзвінки на кінці слова чергуються з глухими / *gra:p*, *valt* /. Такий етимологічний правопис, зберігаючи лексичну єдність слова, полегшує розуміння написаного. З тієї ж причини в словах *Wald* - *Wälder*, *Grab* - *Gräber* пишеться "ä" замість "e", чим підкреслюється лексична приналежність слів одного кореня. У середньоніжньонімецьку епоху, слідує фонетичним принципом, писали *walt* - *welder*, *grap* - *greber*.

Набагато більш численні інші випадки, в яких суперечність між написанням і вимовою пояснюється архаїчною традицією письма і характером його пристосування до змінної вимови. Якщо в ідеалі кожному самостійному звуку мови повинен відповідати певний знак, що має тільки одне значення, то можна звести розбіжності цього роду до наступних основних випадків:

1. Простий звук позначається двома або трьома буквами:

- <Sch> / *ʃ* / - *Schild*, *schwäbisch*;
- <Ch> / *χ* - *ç* / - *Lachen*, *stechen* або / *k* / - *Chlor*;
- <Ng> / *ŋ* / - *lang*, *länger*;
- <Ie> / *i* / - *tief*, *liege*.

Диграфи і монографи <tz> / *ts* /, <ck> / *k* /, <dt> / *t* / замінюють графічне подвоєння приголосного і служать для позначення стислості попереднього голосного: *sitzen*, *Sitz*, *Zweck*, *Ecke*, *Stadt* і ін.

2. Поєднання звуків позначається однією буквою:

- <X> / *ks* / - *Axe*, *Exemplar*,
- <Z> / *ts* / - *Salz*, *Zeit*.

Африкат / *ts* / може позначатися однією буквою - <z> або двома <tz>, африкат / *pf* / завжди двома - <pf>: *Apfel*.

3. Буква або поєднання букв вживається в різних значеннях. Наприклад, <ch> вимовляється як увулярний спірант / *χ* / після голосних заднього ряду (*ach-Laut*), як середньо-язиковий спірант / *ç* / після голосних переднього ряду (*ich-Laut*): пор. *ach-ich*, *Macht-Recht*. У цьому випадку ми маємо, по суті, два варіанти одного звуку. Але <ch> позначає також / *k* / перед / *s* / - *wachsen*, *Ochs*, і в словах грецького походження - *Chor*; крім того / *ʃ* / в французьких словах - *Champagner*, / *tʃ* / в англійських - *Charles*. <S> має три значення: глухий / *s* / - *Wespe*, *Lust*, *wachsen*; дзвінкий / *z* / перед голосними - *sagen*, *lesen*; / *ʃ* / на початку слова в поєднаннях <st->, <sp->: *Stein*, *spielen*. <G> може позначати палатальний спірант / *ç* / в суфіксі <ig> на кінці слова: *lustig*, *König* і т.д.

4. Однаковий звук позначається різними буквами. Наприклад, для / *f* / використовуються літери <v> і <f> без будь-якої закономірності: *Vater* - *Faden*, *vor* - *für*.

5. Особливо безсистемне позначення довготи. З однаковою тривалістю вимовляються голосні в різному написанні: наприклад, *Aal* - *Zahl* - *Tal*, *sehr* - *Meer* - *er*. Для позначення довготи звучання голосної може служити її подвоєння, знак <h>, написання <ie> / *i* /, просто відкритий склад (*lesen*, *geben*).

6. Великі труднощі представляє орфографія іноземних слів, в яких зберігаються написання, вживані в даній мові: пор. *Shakespeare*, *Champagner* тощо. Практично це означає, що читач повинен бути знайомий з орфографією всіх тих мов, з яких дані слова запозичені [4].



Таким чином, саме в ранньонімецький період продовжився розвиток граматичної структури мови в тому напрямку, який визначився ще у середньовісній німецькій мові, зародилася в основних своїх рисах звукова система сучасної німецької мови, а також система сучасної орфографії, значного розвитку набули лексика, орфографія та стилістична система сучасної німецької мови.

Слід зазначити, що актуальність спрощення правил письма зазвичай пояснювалася їх прихильниками необхідністю поширення грамотності серед широких верств населення і вдосконалення мовної культури. Історія становлення німецької мови показує, що, незважаючи на бурхливі дискусії про актуальність реформування орфографії, які час від часу мають місце, процес раціоналізації написання проходить дуже повільно, спроби внести істотні зміни в звичні норми письма зустрічають, як правило, конфлікти з боку грамотних людей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб., 2003. – С. 89.
2. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб., 2003. – С. 86-104.
3. Иванова Н.К., Лобанова И.В. К вопросу о реформе орфографии: сборник науч. трудов «Научное наследие Л.В. Щербы и лингвистика XXI века». Иваново: ИГ-ХТУ, 2000. – С. 26-28.
4. Лобанова И.В. Кодификация произносительной нормы в процессе формирования и развития литературного языка (фонетико-лексикографическое исследование на материале немецких орфоэпических словарей XVIII – XXI веков: дисс. ... канд. филол. наук. Иваново, ИГХТУ, 2007. – С. 46-74.
5. Филичева Н.И. История немецкого языка. Курс лекций. М.: Изд-во МГУ, 1959. – 236 с.
6. Duden K. Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, 1880.
7. Duden K. Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, 1902.
8. Grebe P. Geschichte und Leistung des Dudens. Mannheim: Dudenverlag, 1968. – S. 14-15
9. Nerius D. Deutsche Orthographie 1987. Leipzig: VEB Bibliograph. Inst., 1987. – S. 330.

Тетяна ПЕРЕХРЕСТ

#### ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ КАЗКИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

Казка – один із основних жанрів народної творчості будь-якого народу. В основі казки закладена захоплююча розповідь про вигадані події і явища, які сприймаються і переживаються як реальні. Казки відомі з найдавніших часів у всіх народів світу. Увагу багатьох літературознавців привертає жанр літературної казки, що формувалася на основі фольклорної казки, але, тим не менше, характеризується низкою відмінностей. Літературна казка – авторський, художній, прозаїчний твір, який ґрунтується на фольклорних принципах, або є оригінальним. Це переважно фантастичний твір, що зображує пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, переважно, орієнтований на дітей [4, с. 368].

Казка бере свій початок з давніх давен і привертає увагу сучасних лінгвістів. Утім, деякі аспекти цього жанру не розкриті в повній мірі й до тепер. Основи досліджень жанрових особливостей англійської казки були закладені працями В.А. Бегак, Л.Ю. Брауде, Т.Г. Леонова, М.Н. Липовецький, М.М. Мещерякова, В.С. Халізева. Лінгвокультурні особливості англійської казки частково розглядаються в працях О.Б. Авраменко, О.А. Плахової, С. А. Скороходько, І.Л. Миркович та О.Н. Кудіною. Про доцільність використання казок на уроках англійської мови можна знайти підтвердження в працях В.О. Сухомлинського, С.В. Роман, Л.Ф. Дунаєвської, Дж. Брюстера, Г. Еліс, Е. Райт.

Незважаючи на велику кількість праць, об'єктом вивчення яких є казка, ще й досі немає комплексного дослідження лінгвокультурних особливостей англійської казки, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета** цієї статті полягає у визначенні лінгвокультурних особливостей англійської казки. **Об'єкт дослідження** – мовні одиниці різних рівнів, котрі складають мову англійської народної казки та імплікативно характеризують англійську культуру. **Предмет дослідження** – лінгвокультурний аспект мовного складу англійської казки. **Матеріалом** дослідження слугують англійські народні казки.

Англійська казкова традиція містить багату спадщину літературних образів, гумору, незвичайних пригод, чарівних подій. Вона бере початок у кельтській міфології й разом з тим пов'язана численними нитками спорідненості з європейським фольклором. До того ж, варто розрізняти жанр народної та літературної казки. В. Бурім робить спробу систематизувати основні відмінності між літературною та народною казкою. На думку науковця, літературна казка може мати продуманий автором вільний сюжет, тоді як у народній казці сюжетна лінія підпорядкована певній схемі, яку повинен дотримуватися оповідач, щоб зберегти канву розповіді. Крім того, система образів у літературній казці довільна, в народній – обумовлена традиціями та уявленнями про добрі і злі сили. Літературна казка, як і народна, може продовжувати національні традиції, але є плодом авторської уяви і в жанровому плані близька до сучасних видів пригодницької та фантастичної літератури [4, с. 12].

За час самостійного існування англійської літературної казки стали носіями авторської свідомості, своєрідним узагальненням англійського духу й образу думки. У літературних казках (як і в народних) автори розкривають такі цінності, як істина, добро, справедливість, мужність, краса, що притаманні саме їхньому народу.

Історія вивчення жанру літературної казки має вагомий здобуток, проте сьогодні в науці залишаються нерозкритими питання, що стосуються лінгвокультурних особливостей англійської казки. Спробу визначити жанрові особливості казки робили В.А. Бегак, Л.Ю. Брауде, Т.Г. Леонова, М.Н. Липовецький,



М.М. Мещерякова, В.С. Халізева, проте класичним є визначення Л.Ю. Брауде, яка під літературною казкою розглядає авторський, художній, прозаїчний твір, котрий ґрунтується на фольклорних принципах, або є оригінальним [3, с. 15]. Це переважно фантастичний твір, який зображує пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв.

Виявлено, що англійська літературна казка характеризується індивідуалізацією казкового образу, автор розповідає про нього більш детально, героєві не притаманні певні типові риси. Персонажів у англійській літературній казці дуже багато, і вони зазвичай не повторюються в казках різних авторів. Письменники надають великого значення портрету та психологічній характеристиці героя з метою більш глибокого розуміння образу, причому герой може перейти з категорії позитивних у негативні чи навпаки [9, с. 328].

Досліджуючи казкові твори в лінгвістичному аспекті, І.П. Березовський робить висновок, що текст літературної казки простий, упорядкований, має високий рівень зв'язаності. Оскільки тексти казок переважно орієнтовані на дітей, вони не містять складних граматичних конструкцій, виражають логічні зв'язки між частинами висловлювання, в їх текстах присутні переважно прості речення. Часто зв'язок між окремими реченнями реалізується не за допомогою спеціальних граматичних засобів, а послідовністю їх розташування та ритміко-інтонаційними засобами. Також у текстах англійських літературних казок присутні незакінчені речення, що свідчать про незакінченість думки, або різку зміну теми розмови. Автори англійських літературних казок активно використовують стилістичні засоби з метою надати своїм творам власної самобутності та неповторності [2, с. 10].

Не зважаючи на те, що через подібність культурно-історичних умов життя в казках народів світу є багато спільного, казки відзначаються своїми національними особливостями, відображають спосіб життя певного народу, його працю і побут, природні умови, а також індивідуальні риси виконавця-оповідача (казкаря). Тому казка, як правило, побутує у багатьох варіантах [13, с. 352]. У казках передається з покоління в покоління мудрість народу, усе, що є вартим уваги нащадків, життєвий досвід, мрії народу, його почуття. У казках також знайшли відображення важливі історичні події. Споконвіку старші покоління передавали в казках своїм нащадкам власний світогляд, морально-етичні й естетичні принципи, мрії про нездоланність добра і правди, про щасливе життя. Отже, значення казок у вихованні дітей важко переоцінити.

Казки мають повчальний характер, і в них завжди є певна мораль. Одні казки виховують любов до рідної землі, рідної домівки, рідної матері, інші – до народу і Батьківщини в цілому. Є також гумористичні і сатиричні твори, які не мають педагогічного характеру. Але попри те, що різні групи казок відрізняються темами і формою, ідеї у них подібні. Усі вони прославляють мудрих, хоробрих та кмітливих і засуджують зрадливих, ледачих і підступних. Також герої різних казок дуже схожі своїми портретами [6, с. 124].

Розглянемо особливості англійської народної казки більш детально. Англійська казка, як за своїм змістом, так і за своєю структурою відрізняється від слов'янської. Для неї характерна вільніша незакінчена структурно-композиційна організація, яка зближує її з легендою. В англійській казці можуть виявитися фантастичні герої, а також такі сторонні елементи, як лінгвістичні етюди, етнографічні та культурологічні замальовки, уривки з поем, балад та пісень. Міфологічні персонажі грають у ній значну роль порівняно з традиційними казковими істотами, що представляють світ чудес [15, с. 6].

Вивчення своєрідності англійської казки почнемо з системи персонажів. У казці гармонійно поєднуються реальне й фантастичне. Досліджуючи систему образів в англійській народній казці у лінгвокультурному аспекті, О.А. Плахова робить висновок, що поряд з міфологічними персонажами, досить розповсюдженими є образи реальних історичних осіб, наприклад : а) правителі (Julian the Roman, King Henry VIII, King Edward III, William the Conqueror, Henry V); б) нащадки знатних родів, політичні діячі (Sir Richard Whittington, Cardinal Wolsey, Lord Percy, Childe Lambton, Lord Darcy); в) відомі чаклунки та чаклуни (Mother Shipton), чії імена в казковому дискурсі відіграють роль культурних і хронологічних маркерів [11, с. 221].

Вивчення системи персонажів англійської казки в лінгвістичному аспекті передбачає аналіз структурних особливостей антропонімів. У цьому аспекті власні назви на позначення головних героїв можуть бути: а) однокомпонентними (*Ainsel, Rapunzel*); б) двокомпонентними (*Lady Godiva, Lazy Jack, Colman Grey, Greedy Hippo, Wooden Horse*); в) багатокомпонентними (*Tot Tit Tot*).

У морфологічному аспекті антропоніми на позначення персонажів англійських казкових творів можуть бути виражені:

а) іменником-антропонімом (*John, Mary, Abraham, Anna Maria*). О.Б. Авраменко та І.Л. Мирковіч сходяться на думці, що в казках поширені одночленні імена, представлені розмовними варіантами канонічних імен: Тот (Фома – один з дванадцяти апостолів, який не вірив, що Ісус воскрес із мертвих, поки не побачив на руках його рани від цвяхів), John (Іоанн – ім'я хрестителя і апостола), Mary (Маріам – пророкиця). Вживання саме цих варіантів імен указує на характер персонажів і робить казку доступнішою [10, с. 86];

б) іменним словосполученням, до складу якого входить прикметник та іменник (*Lazy Jack, Brave Valentine, Greedy Hippo, Wooden Horse*). У цьому випадку, за спостереженнями О.Б. Авраменко, назви героїв свідчать про характер людини, тварини або міфічної істоти, сукупність вроджених або набутих якостей, які формують ті чи інші поведінкові риси. Дослідниця зауважує, що такі словосполучення характерні для заголовків англійських казок і, відповідно, виокремлює групу так званих «персонажних заголовків» [1, с. 135]: *“Lazy Jack”, “The Two Serving Damsels”, “The Roaring Bull of Bagbury”, “Jack the Giant Killer”, “The Wise Fools of Gotham”*. До того ж, іменники-антропоніми можуть утворюватись за фонетичним принципом – римування двох основ (*Henny-Penny, Cocky-Locky, Foxy-Woxy*);





в) іменним словосполученням, до складу якого входить іменник-антропонім і лексема на позначення соціального статусу дійової особи: *Mr, Miss, master/mas', Your Majesty, Your Grace (Mr. Vinegar, Mr. McGregor)*.

Характерною рисою англійських народних казок є те, що часто лексеми на позначення дійових осіб виносяться до складу заголовків. О.Б. Авраменко зазначає, що персонажні заголовки занурюють у суть проблеми, формулюють їх основну ідею і висловлюють ставлення автора до змісту [1, с. 135]. У назвах англійських казок трапляється одна дійова особа: *"Tot Tit Tot", "Lady Godiva", "Colman Grey", "Mr. Vinegar", "Lazy Jack"* або декілька: *"Whittington and his Cat", "Witch and Hare", "The Witch and the Toad", "Dando and His Dogs"*.

Фантастичне в англійських казках пов'язано з вірою кельтів у потойбічний світ, магію, чари. Отже, велика кількість з-поміж персонажів англійських казок представлена ельфами, феями, чаклунами, та іншими, переважно злими, духами. На позначення фантастичних персонажів-представників потойбіччя в казках трапляються лексеми: *ghost, pixie* – ельф / фея – *a small imaginary person who can do magic things (Cambridge Dictionary)*, *fairy, witch, toad* – *a small, brown animal, similar to a frog, that has big eyes and long back legs for swimming and jumping (Cambridge Dictionary)* та інші. Важливість цих персонажів підкреслюється тим, що їхні імена часто виносяться до заголовку: *"The Pixies in the Cellar", "The Fairy Thieves", "The Witch and the Toad", "A Bishop's Ghost", "Witch and Hare", "Fairy Ointment", "The Fairy Children", "The Fairies' Cup", "The Old Witch", "The Tulip Fairies"*.

Специфічною рисою англійських казкових творів є те, що поряд з фантастичними героями змальовано представників Британської монархії – королі (*Julian the Roman, King Henry VIII, King Edward III, William the Conqueror, Henry V*), лорди (*Lord Percy, Lord Darcy*). Часто ці герої стають домінантами казкового сюжету, а їхні імена із вказівкою на соціальний статус потрапляють до складу заголовної лексеми: *"The Princess of Colchester", "The False Fable of the Lord Lathom", "The King of the Cats", "Princess of Canterbury", "King O'Toole and His Goose"*.

Для англійської казки важлива категорія часопростору. На мовному рівні, на думку Н. Кудіної, «часопростір виражено за допомогою дейктичних одиниць, які вказують на місцезнаходження того, про що йдеться, та про його віднесеність у часі» [8, с. 110]. Дослідниця вважає, що «саме дейктичні одиниці дають змогу більш точно уявити об'єкт, а отже, значною мірою вплинути на формування мовної картини світу» [8, с. 110].

Топонімічний простір англійської казки обмежений Сполученим Королівством Великобританії. Дейктичні одиниці простору представлені лексемами на позначення графств, областей та інших територіальних одиниць: *Canterbury, Whittington, Hilton, Gotham* та інші. Окрім країнознавчої характеристики, лексеми на позначення топонімів можуть розкривати образний потенціал. За спостереженнями О.Б. Авраменко, топоніми, з одного боку, позначають конкретні географічні об'єкти, а з іншого боку, тісно пов'язані з історією та культурою народу. Так, *Gotham* – англійське селище, відоме дурістю своїх жителів. Народні географічні уявлення не завжди збігаються з прийнятим у науці поділом і служать засобом емоційно-естетичного впливу на слухача [1, с. 137].

Мова казок має свої певні особливості. І. Л. Мирковіч визначає одну з таких лінгвістичних особливостей – усталені ініціальні, медіальні і фінальні формули [10, с. 87-88]. Багато англійських казок починаються фразами: *once upon a time there lived; once upon a time, a long while ago, when beasts and fowls could talk, it happened that; in the days of the great King Arthur; there was once a man / a woman*.

Стійкі медіальні формули, на думку І.Л. Мирковіч, допомагають переносити героїв через час, простір, служать для розвитку сюжетних ліній: *he started running as fast as he could go and he ran and ran; a time came; as the years went on; the day came round; and he went one day, he went two / three days*.

У фінальних формулах підводиться підсумок: *they all lived happily all the rest of their days / for a long time / ever after; they married and lived happily till the rest of their days*.

Фольклорний компонент англійської казки представлений прислів'ями, приказками, загадками. Прислів'я та приказки виконують дидактичну функцію, розкривають основні морально-етичні принципи життя, виховують: *"Don't cry for the moon, only fools cry for the moon", "When two Sundays come together", "Live and learn", "Don't run before a policeman", "Rome was not built in a day"*.

Л.Ф. Дунаєвська зауважує, що загадки в казках виступають мірилом розуму, кмітливості, образного поетичного мислення [5, с. 14]: *"I have a little sister; they call her Peep, Peep. She wades the water deep, deep, deep; She climbs the mountains, high, high, high-Poor little thing! She has but one eye." Answer: a star (The Little Mother Goose)*. Багато загадок в англійських казках спонукають до дії, наприклад, за ніч викорчувати ліс, зорати поле, посіяти пшеницю. На думку І.Л. Мирковіч, такі загадки використовуються як художній засіб для звеличення сили героя або його нареченої, підтвердження їх самотності [10, с. 87-88].

Казка навчає і виховує. Підвалини для роботи з казкою у школі на вітчизняних теренах заклав ще В.О. Сухомлинський, звертаючи особливу увагу на те, що без живої, яскравої казки, що оволодіває свідомістю й почуттями дитини, не можна уявити дитяче мислення і дитяче мовлення [14, с. 28]. Багато й плідно працювали над питанням введення казкових творів до структури уроків іноземної мови такі дослідники як Дж. Брюстер і Г. Еліс, Е. Райт.

Не можна применшувати роль англомовних казок під час уроків англійської мови. У методичній літературі зазначається, що стартовий освітній рівень молодшого шкільного віку вимагає застосування зрозумілого для дітей, але автентичного мовлення. Для того, щоб задовольнити ці вимоги, на уроці пропонується використовувати іншомовні казкові твори. Уводячи їх до структури навчального процесу,





вчитель одразу досягає кількох цілей: додає необхідний позитивний емоційний компонент і залучає дітей до автентичних джерел іншої мови і культури. Разом з цим казкові твори містять і неабиякий виховний потенціал.

До того ж казки написані доступно та зрозумілою мовою для дітей. Вони містять прості граматичні та лексичні конструкції які легко запам'ятовуються дітям. Оскільки більшість казок є народними – передаються з вуст у уста, то вони також несуть у собі культурні надбання народу. Тож учні, таким чином, пізнають не лише лінгвістичні особливості англійського народу, а й культурні. Останнім часом популярним засобом роботи з казками у школі стає інсценізація і драматизація. Подібний підхід створює сприятливі умови для оволодіння новим матеріалом, формування різних компетенцій, формує стійку мотивацію до вивчення іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко Е. Б. Особенности заглавий английской народной сказки. Диалог языков и культур: теоретический и прикладной аспекты: сб. науч. статей. Выпуск 3. / сост. и отв. ред. Т.С. Нифанова; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – С. 134-138.
2. Березовский И. П. Українські народні казки про тварин / І. Березовський. // Казки про тварин. - К.: Веселка, 1979. – С. 3-14.
3. Брауде Л. Ю. Скандинавская литературная сказка / Л. Ю. Брауде. – Л.: Выш. шк., 1999. – 210 с.
4. Бурім В. Образи природи в казках та легендах / В. Бурім. // Початкова освіта. – 2001. – Листопад, №43. – С. 12.
5. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна казка. / Л.Ф. Дунаєвська. - К.: Веселка, 1987. – 216 с.
6. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна проза (легенда, казка). Еволюція епічних традицій. – К.: Київський ун-т ім. Тараса Шевченка, 1997. – 447 с.
7. Энциклопедичний словник термінів // Санкт-Петербург, 1978, Т. 1 – С. 654.
8. Кудіна О. Н. Морфологічні вираження просторових відношень в українській мові (на матеріалі “Казки про калинову сопілку” Оксани Забужко) // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2012. Випуск 56. Частина 1. С. 109–114 Visnyk of the Lviv University. Series Philology. 2012. Issue 56. Part 1. P. 109–114. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/2574/2633>
9. Липовецький М. Н. Поетика літературної сказки / М. Н. Липовецький. – М.: Наука, 1992. – 328 с.
10. Миркович І. Л. Англомовний казковий дискурс у контексті лінгвокультури // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – 2017 – №31, Т. 2 – С. 86-89.
11. Плахова О. А. Английские сказки в этнолингвистическом аспекте: дис. Кандидата филол. наук: 10.02.04 – германские языки. Нижний Новгород, 2007. – 221 с.
12. Плахова О. А. Особенности преломления категории сказочности в англоязычном сказочном дискурсе // Известия Саратовского университета. Сер.: Филология. Журналистика, Вып. 2.– 2012., Т. 12. – С. 40-44.
13. Пропп В.І. Поетика фольклора. // В.І. Пропп. – М.: Лабіринт, 1998. – 352 с.
14. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 28.
15. Скороходько С. А. Жанровое и национальное своеобразие текста и перевод реалий: (на материале волшебной сказки): автореф. дис. канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – Германские языки. – Одесса, 1991. – 16 с.

**Наталія ПОДОПРИГОРА**

### **ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРТРЕТНИХ ОПИСІВ У АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ.ОСТІН «PRIDE AND PREJUDICE»)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.*

**Постановка проблеми.** Англомовний художній дискурс початку ХІХ століття має свої специфічні риси: набуває розквіту роман, в якому по-новому відбувається зображення людини. Саме в цей період в словесному мистецтві портрет починає відігравати суттєву роль у структурі твору, виконуючи функцію репрезентації не лише зовнішності героя, але й основних рис його характеру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням аналізу художнього тексту та художнього дискурсу присвячені численні мовознавчі та літературознавчі розвідки (В.Б. Бурбело, І.М. Колегаєвої, В.А. Кухаренко, Л. М. Мурзіна, В.Є. Чернявської). Важливим складником структури художнього тексту є портретний опис – зображення зовнішності людини (персонажа твору) за допомогою вербальних засобів. Важливість портретного опису в розгортанні художньої оповіді неодноразово наголошувалася лінгвістами (Н.В. Бохун, О.С. Горшенева, Т.В. Насалевич, І.Р. Семенчук, А.Ю. Скачков). Портретний опис є одним із засобів характеристики персонажа, а отже і важливою ланкою прагматичного впливу автора на читача. Портрет персонажа розглядається з літературознавчих (В.С. Барахов, Б.Є. Галанов, В. Стайнер, Х. Уайтмейер) і мовознавчих позицій, виділяючи різні аспекти портрета, з-поміж яких можна виокремити: *структурно-композиційний* (Є.О. Гончарова, О.М. Беспалов, І.В. Родіонова), *лінгвостилістичний* (І.А. Бикова, О.С. Горшенева, К.Я. Кусько), *лінгвокогнітивний* (Л.І. Белехова, С.Ю. Селезнева). Попри багатоаспектність підходів до вивчення портрета, деякі питання функціонування портретного опису в художньому тексті потребують подальшого висвітлення, що зумовлює актуальність запропонованого дослідження.

**Метою статті** є встановлення лексичної складової портретних описів у романі Джейн Остін «Гордість і упередження» (*Pride and Prejudice*). *Об'єктом* розгляду є портретні описи, вилучені з роману методом суцільної вибірки. *Предмет дослідження* – функціонування лексичних одиниць на позначення різних типів портретних характеристик дійових осіб роману.

**Виклад основного матеріалу.** У літературознавчих дослідженнях портрет персонажа розглядається як засіб розкриття його внутрішнього світу, що є важливим для розуміння ідейного змісту художнього твору. Підґрунтя для лінгвістичного аналізу художніх творів заклали вітчизняний мовознавець та літературознавець



О.О. Потебня, який наголошував, що естетико-стилістичний аналіз художніх текстів є першим кроком у загальному дослідженні літературної мови [5, с. 87].

О. Аксьонова в «Словнику літературознавчих термінів» подає таке визначення: «Портрет (від франц. *portrait* – портрет, зображення) – у літературному творі зображення зовнішності персонажа: його обличчя, фігури, одягу, манери поводитися» [1, с. 275]. Дослідниця також зазначає, що найпростішим портретом є скопійований з реально існуючої людини натуралістичний, паспортний портрет. Проте в літературі частіше зустрічається психологічний портрет, в якому автор через зовнішність персонажа намагається розкрити його внутрішній світ, його характер. У психологічному портреті письменник через індивідуальні, притаманні конкретній особі риси може виявити загальні риси, притаманні певному соціальному середовищу, професії, категорії населення тощо. Портрет може бути абстрактним, без опису подробиць, може наголошувати на одній характерній рисі, а може подавати всебічний опис зовнішності персонажа [1, с. 276].

На важливості психологічної характеристики наголошує також і О.О. Мальцева. На думку дослідниці, «художній портрет – це один із засобів створення образу персонажа, що полягає в описі його зовнішності та включає психологічну характеристику окремих частин зовнішності: рис обличчя, міміки, фігури, постави, жестів, рухів, одягу» [3, с. 5]

Т.В. Насалевич пропонує власне розуміння поняття «портрет», до якого залучає авторське зображення зовнішньої та психологічної характеристики персонажа. При цьому зовнішня характеристика включає опис статичних (рис обличчя, одяг тощо) та кінетичних (міміка, жести) рис персонажа [4, с. 6].

*Портрет* у художньому тексті визначаємо як зображення персонажа, яке письменник створює за допомогою художнього слова з метою всебічного розкриття його індивідуальних рис та характеристик.

Різноманітні підходи до встановлення лексичної складової портретних описів зумовлені метою та матеріалом кожного окремого лінгвістичного дослідження. Так, вивчаючи лексику портретних описів на матеріалі російської мови, Г.В. Старикова [6, с. 7] поділяє її на: 1) *соматичну лексику*, тобто лексеми на позначення тіла людини або його частин. Одиницею соматичної лексики є *соматема* (наприклад, очі – *eyes*); 2) *вестіальну лексику*, тобто лексеми на позначення предметів одягу, взуття людини. Одиницею вестіальної лексики є *вестема* (наприклад, піджак – *jacket*); 3) *кінетичну лексику*, тобто лексеми, які позначають міміку, поставу, жести людини. Одиниця цього розряду лексики – *кінетема* (зашарітися – *to blush*, збліднути – *to flutter*, підпертися – *tuck up*). Обравши матеріалом дослідження англійську художню прозу XVI століття, Л.М. Грижак розширює та доповнює класифікацію Г.В. Старикової ще одним типом лексики портретного опису – *лексикою загальної портретної характеристики* персонажів через культуру поведінки персонажу і зовнішні ознаки її прояву (вік, статура, зріст) [2]. Дослідниця доходить висновку про переважне використання соматичної лексики в складанні портретних описів персонажів романів. Саме ця типологія лексем становитиме підґрунтя для аналізу вербального портретування героїв роману Джейн Остін «Гордість та упередження» й уможливить виокремлення відмінностей у лексичному складі портретних описів його персонажів.

Головною особливістю стилістики роману «Гордість та упередження» є почуття міри, стриманість і лаконізм, що є превалюючими рисами естетики Джейн Остін. Напевно саме це є причиною того, що в романі авторки практично немає описів зовнішності, одягу дійових осіб, будинків, інтер'єрів, убрання кімнат, майже відсутній опис пейзажів. У цілому елементи епічного оповідання використовуються письменницею вкрай рідко і мають свої особливості; цим вона контрастує з більшістю своїх сучасників.

За виняткової потреби митець слова вдається до традиційних засобів портретних описів своїх персонажів, переважно для загальної характеристики дійових осіб, їх характерів, створення родієвого ряду або для комічних ефектів. Традиційна портретна характеристика, яка передає фактурні особливості зовнішнього вигляду героїв, в романі Джейн Остін майже відсутня. Письменниця не використовує *вестем*, тобто майже не вдається до опису суконь своїх головних героїнь Джейн і Елізабет.

Натомість багато уваги Дж.Остін приділено рисам характеру героїв, особистісним стосункам, талантам, психологічним настановам, інтелектуальним здібностям тощо. Так, приміром, мова головних героїв відповідає їх природним нахилам. Намагаючись збагатити себе, головні персонажі роману дуже багато читають, мають урівноважений характер і здатність мислити логічно, висловлюючи гармонійні і завершені фрази: «*Your retrospections must be so totally void of reproach, that the contentment arising from them is not of philosophy, but, what is much better, of innocence*» [7, с. 360], говорить Дарсі коли зізнається Елізабет про захоплення нею та той позитивний вплив, який вона здійснила на нього. Елізабет відповідає пристрасно та емоційно. У її промові з'являються жвавість і іронічний розум. У її бесіді з головним персонажем роману є багато цінних суджень та виразних слів, так вона невласне-прямою мовою наприкінці роману намагається висловитись про свою прихильність до містера Дарсі: «*How earnestly did she then wish that her former opinions had been more reasonable, her expressions more moderate!*» [7, с. 368].

Описуючи образ освіченої молододі леді в діалозі з Керолайн Бінглі, яка характеризує її як таку, що добре навчена «музиці» («*of music*»), «співу» («*singing*»), «живопису» («*drawing*»), «танцям» («*dancing*») та «іноземним мовам» («*the modern languages*»), а також певними особливостями, які вирізняють її з-поміж інших: «манерою ходи» («*manner of walking*»), «інтонацією її голосу» («*the tone of her voice*») і «мови» («*her address and expressions*»), містер Дарсі додає до цього портрету дещо більш суттєве – «розвинутий за допомогою широкого читання розум»: «*All this she must possess,*” added Darcy, “and to all this she must yet



*add something more substantial, in the improvement of her mind by extensive reading.*"» [7, с. 39]\*. У даному випадку письменниця використовує лексеми загальної портретної характеристики образу ідеалу освіченої жінки як її бачать інші дійові особи роману.

Слід відзначити, що Джейн Остін уникає «поетичних» епітетів. У тих випадках, коли вона використовує їх, вони завжди «семантичні», стримані і раціональні. Коли вона характеризує чоловіків, то говорить – «*handsome*», «*of good manners*»; про жінок – «*pretty*», «*beautiful*», «*fine*».

Опис зовнішності дійових осіб представляється опосередковано. Наприклад, колір очей Елізабет протягом усього роману згадується лише в прямій мові інших героїв і лише двічі: 1) через невластиву-пряму мову Дарсі, коли він вперше познайомився з Елізабет: «*But no sooner had he made it clear to himself and his friends that she hardly had a good feature in her face, than he began to find it was rendered uncommonly intelligent by the beautiful expression of her dark eyes*» [7, с. 23]; 2) У діалозі містера Уільяма Лукаса з Дарсі, коли він танцював з Елізабет на балу містера Бінглі в Нозерфілді: «*What congratulations will then flow in! I appeal to Mr. Darcy: – but let me not interrupt you, sir. You will not thank me for detaining you from the bewitching converse of that young lady, whose bright eyes are also upbraiding me*» [7, с. 93]. Тобто для опису кольору очей Елізабет використано соматемами «*dark eyes*», «*bright eyes*» і ми розуміємо, що роману темні й яскраві очі головної героїні є не лише принадою зовнішності, а й виявом внутрішньої сили, що здатна зачаровувати чоловіків та водночас докоряти їм.

Саме з діалогів інших персонажів можна дізнатись, що Джейн, старша сестра Елізабет, вирізняється з-поміж інших красою. Про красу Джейн неодноразово висловлюється її мати, місіс Беннет, яка вважає, що Елізабет і наполовину не красивіша за неї: «*I desire you will do no such thing. Lizzy is not a bit better than the others; and I am sure she is not half so handsome as Jane, nor half so good-humoured as Lydia. But you are always giving HER the preference.*» [7, с. 5]; «*Oh! my dear Mr. Bennet, as she entered the room, "we have had a most delightful evening, a most excellent ball. I wish you had been there. Jane was so admired, nothing could be like it. Everybody said how well she looked; and Mr. Bingley thought her quite beautiful, and danced with her twice!"*» [7, с. 12]. Для Бінглі, засобом коментаря авторки роману, краса Джейн видається ангельською: «*Bingley had never met with more pleasant people or prettier girls in his life; everybody had been most kind and attentive to him; there had been no formality, no stiffness; he had soon felt acquainted with all the room; and, as to Miss Bennet, he could not conceive an angel more beautiful*» [7, с. 16].

Порівнюючи Джейн і Елізабет містер Коллінз для вибору як своєї нареченої він довго не сумує за «*вродженою красою*» Джейн, коли визнає, що вона майже заручена і швидко переключиться на іншу сестру: «*Elizabeth, equally next to Jane in birth and beauty, succeeded her of course*» [7, с. 71].

Портрет дійової особи в романі Джейн Остін можна визначити як нарис, що дає лише загальне уявлення про персонажа. Містера Бінглі авторка роману характеризує як молодого чоловіка, який «*гарно виглядає*», «*по-джентльменські*» з «*благородною зовнішністю*» і «*невимушеними манерами*»: «*Mr. Bingley was good-looking and gentlemanlike; he had a pleasant countenance, and easy, unaffected manners*» [7, с. 10]; про обох сестер Бінглі як про осіб «*втончених*» в «*вельми світських*»: «*His sisters were fine women, with an air of decided fashion*» [7, с. 10]; зятя Бінглі, містера Херста досить лаконічно, як «*джентльмена*»: «*His brother-in-law, Mr. Hurst, merely looked the gentleman*».

Більш детально презентований портрет Дарсі, який «*одразу привернув до себе увагу всього залу*» своєю «*статною фігурою*», «*правильними рисами обличчя*» і «*аристократичним зовнішністю*»: «*Mr. Darcy soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien*» [7, с. 10].

Портретні характеристики героїв у Джейн Остін узагальнені, а не індивідуалізовані. Наприклад, портрет містера Коллінза, незважаючи на те, що цей персонаж запам'ятовується яскравим характером, Джейн Остін позбавляє будь-яких примітних і відмінних рис. Читачеві він видається огрядним та доволі високим на зріст. Загальне враження доповнюється оціночними судженнями щодо його манери триматися та виразу обличчя: «*He was a tall, heavy-looking young man of five-and-twenty. His air was grave and stately, and his manners were very formal*» [7, с. 65]. Дж.Остін завершує змалювання Коллінза згадуванням про його інтелектуальний потенціал, нестачу якого чоловік прагнув надолужити здобуттям освіти та репутацією у суспільстві: «*Mr. Collins was not a sensible man, and the deficiency of nature had been but little assisted by education or society*» [7, с. 70].

У низці випадків при першому знайомстві з персонажем замість опису зовнішнього героя Джейн Остін висловлюється про деякі риси його характеру. Зокрема, не зосереджуючи уваги читачів на зовнішності містера і місіс Беннет, письменниця повідомляє, що характер містера Беннета був сповнений контрастами та дивакуватостями. За двадцять три роки спільного життя дружина все ще не зуміла до нього пристосуватися: «*Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the experience of three-and-twenty years had been insufficient to make his wife understand his character*» [7, с. 5].

Портретна характеристика персонажа іноді подається Джейн Остін не від автора, а вводиться в текст роману за допомогою опису його зовнішності через призму сприйняття інших героїв. Леді Кетрін де Бер і її доньку читач бачить очима містера Коллінза й Елізабет. При їх характеристиці письменниця, як і при описі Бінглі та його друзів, вдається до прийому ансамблевого, групового портрету.

Зокрема, описуючи «*найчарівнішу молоду леді*» – міс де Бер, доньку леді Кетрін де Бер, містер Коллінз говорить словами її матінки, яка стверджує, що її краса «*набагато перевершує красу інших представниць її*

\* тут і далі по тексту підкреслення наше





статі» і вказує на її «високе походження», при цьому він додає, що слабке здоров'я доньки леді Кетрін де Бер «позбавило двір Британії його найкращої прикраси»: «*She is a most charming young lady indeed. Lady Catherine herself says that, in point of true beauty, Miss de Bourgh is far superior to the handsomest of her sex, because there is that in her features which marks the young lady of distinguished birth... Her indifferent state of health unhappily prevents her being in town; and by that means, as I told Lady Catherine one day, has deprived the British court of its brightest ornaments*» [7, с. 67-68].

Одним із найпродуктивніших засобів портретної характеристики у романі є іронія, до якої часто вдається письменниця і яка органічно вписується у загальну стилістику твору. Наприклад, описуючи справжній зовнішній вигляд молодшої міс де Бер, поряд із старою леді місіс Дженкенсон, яка живе разом з ними, донька леді Кетрін де Бер постає перед очима Елізабет як «маленька істота». При цьому Марія, служниця Коллінзів, іронічно дивується наскільки можна бути такою «тонкою» і «маленькою»? «*"La! my dear," said Maria, quite shocked at the mistake, "it is not Lady Catherine. The old lady is Mrs. Jenkinson, who lives with them; the other is Miss de Bourgh. Only look at her. She is quite a little creature. Who would have thought that she could be so thin and small?"*» [7, с. 157].

Джейн Остін практично не використовує можливості портрета для передачі емоційного стану дійових осіб. Письменниця обмежується тільки ремарками з приводу того, що змінюється колір обличчя героїв: вони або червоніють («*looked red*», «*blushed*», «*colour increased*»), або бліднуть («*looked white*», «*his complexion became pale with anger*», «*looked a little paler than usual*»). На розсуд читачів залишається

Узагальнимо портретні характеристики персонажів роману Джейн Остін «Гордість і упередження» за ознаками, поданими в таблиці:

Вид портрета / Лексичні прийоми						
Зображення людини	зовнішності	сонемі		Зображення одягу й аксесуарів	вестемі	
		кількість	%		кількість	%
а) обличчя		13	6,8	а) предмети одягу	14	7,4
б) очі		6	3,2	б) аксесуари	4	2,1
в) волосся		3	1,6			
г) руки		1	0,5			
д) ноги		3	1,6			
<b>Всього</b>		<b>26</b>	<b>13,7</b>		<b>18</b>	<b>9,5</b>
Зображення жестів та манер	міміки, поз,	кінетемі		Загальна портретна характеристика	лексемі	
		кількість	%		кількість	%
а) міміки		4	2,1	а) вік	6	3,2
б) манери поведінки		42	22,1	б) статура, зріст	7	3,7
в) манери спілкування		38	20,0	в) загальне враження від зовнішнього вигляду	26	13,7
г) динаміка поведінки		9	4,7			
д) характер		4	2,1			
<b>Всього</b>		<b>97</b>	<b>51,1</b>	<b>Всього</b>	<b>39</b>	<b>20,5</b>

Отже, в портретних описах персонажів найчастіше вживається кінетична лексика – 97 фрагментів, що складає 51,1% усіх проаналізованих типів портретної лексики. Наступною за кількісними характеристиками є лексика загальної портретної характеристики персонажів – 39 фрагменти (20,5%). Дещо рідше подибуємо соматичну лексику – 26 фрагментів (13,7%). Найменший відсоток вживання в проаналізованих портретних описах становить вестіальна лексика – 18 фрагментів (9,5%).

**Висновки.** Проаналізувавши значення лексичних функцій портретних описів у романі Джейн Остін «Гордість і упередження», можна зробити висновок, що провідну роль у ньому відіграють нетрадиційні портретні характеристики героїв, письменниця не надає великого значення зовнішньому вигляду героїв, і портрет, що характеризує зовнішність, замінюється портретом внутрішнім, який описує характер дійової особи та її манери. При цьому переважає кінетична лексика та лексика загальної портретної характеристики персонажів через культуру поведінки персонажу і зовнішні ознаки її прояву, які застосовано перш за все для створення і розкриття образу героя. Ця обставина пояснюється тим, що в центрі уваги письменниці – людський характер. Однак самі характери персонажів не є такими вже й значущими, на відміну від стосунків між ними. Характери і взаємини, як відомо, найкраще розкриваються за допомогою драматичних засобів художньої виразності – пряма мова (монолог, діалог) і дію (форми поведінки, вчинки), які є основою поезики Джейн Остін.

Мовний портрет є одним з головних засобів художнього зображення героя, що являє собою картину образу індивідуальної мовної поведінки кожного дійової особи роману, урахувавши вплив соціальної мотивації поведінки і взаємовідносин героїв. Для цього Джейн Остін приділено значну увагу стилістичним прийомам, механізм функціонування яких потребує більш конкретного і детального аналізу, що є перспективою подальших розвідок.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенова Е. Портрет / Е. Аксенова // Словарь литературоведческих терминов / Ред. и сост. : Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 275–276.
2. Грижак Л.М. Мовні особливості портретних описів в англійській художній прозі 16 століття / Л.М. Грижак // Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації: матеріали III Міжнарод. наук.-практ. заочн. конф.: 17 жовт. 2014 р. – Острог : Національний





- університет «Острозька академія», 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2014/movni-osoblyvosti-portretnyh-opysiv-v-anhlijskij-hudozhnij-prozi-16-stolittya/>
3. Мальцева О.А. Лингвистические особенности словесного художественного портрета в современном английском романе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О.А. Мальцева – Л., 1986. – 16 с.
  4. Насалевич Т.В. Портретный опис у різних типах тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / Т.В. Насалевич. – Одеса, 2003. – 16 с.
  5. Потебня А.А. Слово и мысль / А.А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 624 с.
  6. Старикова Г.В. Лексика портретных описаний : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Г.В. Старикова. – Л., 1985. – 21 с.
- ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**
7. Austen, J. *Pride and Prejudice* / Jane Austen. – Kyiv : Znannia, 2015. – 382 с.

**Єлизавета РЕЗНІЧЕНКО**

### **ІННОВАЦІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДАНИХ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ОНЛАЙН-СЛОВНИКІВ)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.*

У сучасному світі, де відбувається постійний технічний розвиток і створюються нові інноваційні засоби для підготовки та проектування словників, змінюються не тільки самі словники, але і дослідження та розробки, пов'язані з ними.

**Актуальність теми** полягає в дослідженнях сучасної практичної комп'ютерної лексикографії та всіх процесів пов'язаних з нею.

З розвитком комп'ютерних технологій в лексикографії з'являється нова галузь – комп'ютерна лексикографія. Ця галузь займається в першу чергу розробкою електронних словників, які можуть використовуватися у всіх інноваційних «гаджетах», що існують. Головна особливість електронних словників – можливість обходитися без «паперової лексикографії».

Що ж приховано під «інноваційними електронними словниками»? Чи це тільки сучасна зручна оболонка паперового словника, чи нова стадія розвитку в лексикографії? Ці та інші питання будуть розглянуті та розкриті під час написання магістерської роботи.

**Мета:** дослідити шляхи вирішення теоретичних та практичних проблем сучасної лінгвістики в галузі комп'ютерної лексикографії.

**Об'єктом вивчення** є сучасні німецькі та українські онлайн-словники: OWID [12]; Duden [6], deutsches Wörterbuch der Gebrüder Grimm [16], Pons [18], Langenscheidt [17], словники WSK [19]; електронний корпус текстів української мови інтернет-ресурсу MOVA [9], великий український словник ВЕСУМ [5], електронний словник Тараса Шевченка [7].

**Предметом** дослідження є зображення, порівняння та опис лексикографічних одиниць в німецьких та українських онлайн-словниках.

**Завдання** полягають у вивченні історії становлення, значення та завдань лексикографії; розвитку практичної частини лексикографії, особливостей комп'ютерної лексикографії; особливостей електронних словників та їх можливостей; визначенні позитивних та негативних сторін комп'ютерної лексикографії; дослідженні найбільш вживаних та популярних електронних словників (особливості оформлення та побудови німецьких та українських онлайн-словників; їх опис тощо).

Сучасні спеціалісти зі сфери лінгвістики займаються розробкою все нових можливостей в прискоренні науково-технічного прогресу. В період розвитку сучасних комп'ютерних технологій звичайні друковані словники за своєю швидкістю пошуку, оновлення та об'єму не відповідають вимогам користувачів. Поява нових електронних словників – це одне із найбільших та найважливіших досягнень сучасної лексикографії. Переваги сучасної лексикографії досить значні: електронні словники постійно оновлюються; для них характерний постійний зв'язок з користувачами; створюються автоматизовані банки даних, що уможливають швидкий та зручний пошук даних за допомогою різноманітних технологій, не використовуючи друковані словники. Великим досягненням лексикографії є національні корпуси текстів, які сприяють розвитку лексикографічної роботи. Все це дало поштовх до масової комп'ютеризації всіх даних: створення словників на основі корпусної лексикографії, розробки словникових статей та словникових картотек на основі комп'ютерних баз даних. Перед лінгвістами відкрилися нові можливості узгодженості граматики і мови словника, встановлення зв'язків між практичною лексикографією та теоретичною лінгвістикою [8, 10–14].

Новим напрямком в сучасній лексикографії є корпусна лінгвістика – розділ мовознавства, який займається розробкою, створенням та використанням текстових корпусів [19, 62–66]. Значення корпусної лінгвістики величезне, оскільки багато лінгвістичних досліджень проводяться на основі корпусних даних. Зважаючи на це, як у німецькій, так і в українській мові були розроблені грандіозні проекти, що сприяли розвитку практичної частини лексикографії, а саме: комп'ютеризовані словники братів Грімм [16] (мета проекту – відцифрувати один із найважливіших і наймасштабніших словників німецької мови, ініційований братами Грімм); онлайн-словник інформаційної системи німецької мови OWID [12] (це лексикографічні ресурси, створені різними проектами); Duden: Großes Wörterbuch der deutschen Sprache [6] (вважається самим авторитетним довідником норм німецької мови, що надає користувачам інформацію про правопис, граматику, значення, частотність, походження та вимову слова); PONS [18] (різноманітні курси для вивчення мови; мовні додатки; онлайн-словник); Langenscheidt [17]; die Wörterbücher zur Sprach- und



Kommunikationswissenschaft/ WSK [19] (містять тематично структуровані спеціалізовані словники, кожен з яких є незалежним алфавітним і частково двомовним термінологічним словником); електронний корпус текстів української мови (містить приблизно 50 млн. слововживань, серед яких підкорпуси художньої прози, публіцистики, поезії офіційно-ділового та наукового стилю, а також фольклору); ВЕСУМ [5] і т.д.

У магістерській роботі додатково надаються методичні рекомендації щодо того, як правильно працювати з онлайн-словниками та корпусами, а також схематично показано взаємодію користувача із системою. Були відібрані рекомендовані онлайн-ресурси (словники, словникові статті, корпуси, сайти тощо), задля зручної співпраці школяра, студента, викладача та усіх тих, хто задіяний у навчальному процесі з модернізованою, інноваційною частиною лексикографії.

У теоретичній частині велику увагу приділено опису найпопулярніших словників, як німецької, так і української мов; описано, що це за словники, що вони мають на меті, як працюють, яку інформаційну базу використовують. Майже всі словники німецької мови беруть свій початок, або краще сказати базуються, на основі великого німецького словника Duden [6]. Саме Duden дає повноцінну масштабну інформацію та опис слова; граматичні особливості, зв'язки слова у реченні тощо. Всі перераховані словники та проекти мають ряд переваг: вони швидкі, надають велику кількість інформації, постійно оновлюються, але є один із значних мінусів – у користуванні цими словниками немає єдиної зведеної інформації. Користувачу, щоб перевірити або знайти слово/статтю, потрібно зайти на всі сайти вищеперахованих словників та вже на основі отриманої інформації вибирати, що є необхідним, а що зайвим. У практичній частині ми пропонуємо по-перше: порівняльне дослідження між друкованими та інноваційними онлайн-версіями словників, а також макет єдиної системи, яка буде здійснювати пошук у всіх вищеперахованих словниках, тобто систему, яка зводитиме всю інформацію до купи. Користь від такої розробки – економія часу на пошуки. Не потрібно використовувати надмірну кількість сайтів, потрібен буде лише один сайт, який підіб'є всю інформацію, а користувачу залишиться лише вибрати, що йому підійде. За основу такої системи далі пропонується загальна структурна схема розробленого макету.

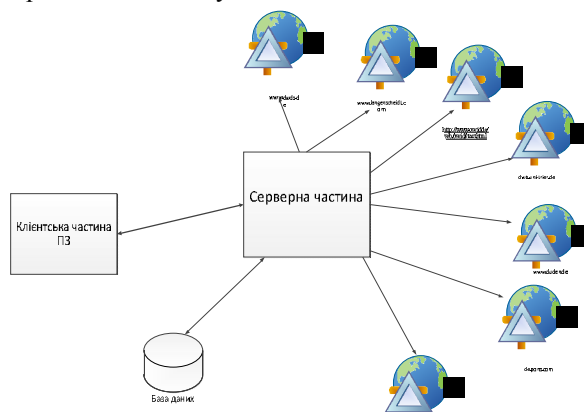


Рисунок 1 – Загальна структурна схема.

На заданій схемі відображені три основні частини системи, а саме: клієнтська частина, що являє собою додаток Windows з віконним інтерфейсом. Серверна частина – сервіс без графічного інтерфейсу, але з можливістю керування через консоль, використовуючи консольні команди. Третя частина – база даних. В базі даних відображені дані користувача, історія пошуку інформації та інші дані. Далі продемонстровано детальний опис клієнтської частини програмного забезпечення.

Клієнт програмного забезпечення складається з чотирьох основних модулів. 1) Модуль інтерфейсу користувача. Цей модуль необхідний для відображення інформації користувачу при використанні системи; це ряд заздалегідь сконструйованих вікон з динамічним розташуванням компонентів на них. Всі вікна побудовані згідно стандартів операційної системи Windows та інтуїтивно зрозумілі при використанні. 2) Модуль роботи зі словниками – найважливіший у даній системі, адже саме тут реалізовано основні алгоритми пошуку та зведення інформації. Цей модуль складається з таких підмодулів: підмодуль роботи зі словником OWID [12] (здійснює пошук із джерела OWID); підмодуль роботи зі словником братів Грім [16] (інформація надається зі словника братів Грім); підмодуль роботи зі словником Duden [6] (пошук відбувається з джерела Duden); підмодуль роботи зі словником Pons [18] (інформація надходить зі словника Pons); підмодуль роботи зі словника Langenscheidt [17] (джерело інформації – словник Langenscheidt); підмодуль роботи зі словниками WSK [19] (отримані дані зі словників WSK); підмодуль роботи зі словника DWDS (джерело інформації – словник DWDS).

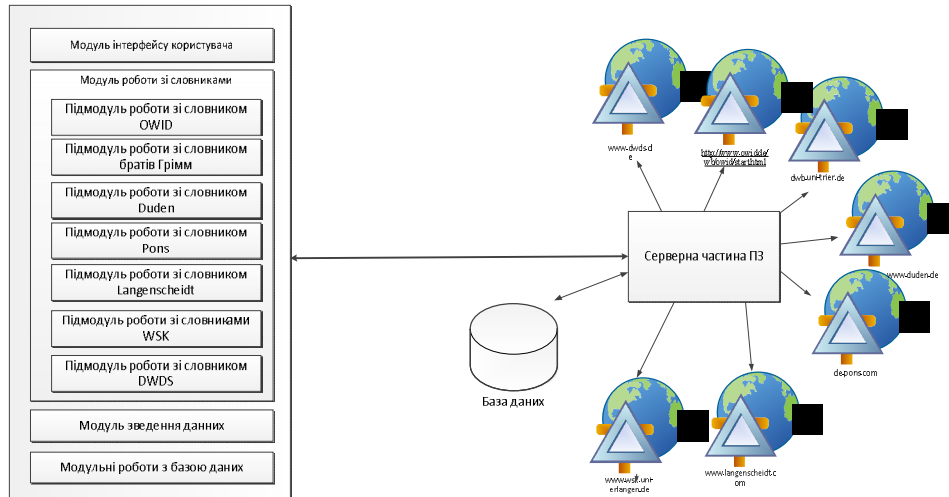


Рисунок 2 – структурна схема клієнтської частини.

3) Модуль зведення даних необхідний для того, щоб зводити шукану інформацію та відображати користувачу, з можливістю фільтрації по джерелах. Модуль роботи з базою даних необхідний для здійснення вибірки, запису та редагування інформації в базі.

Далі надається структурна схема серверної частини.

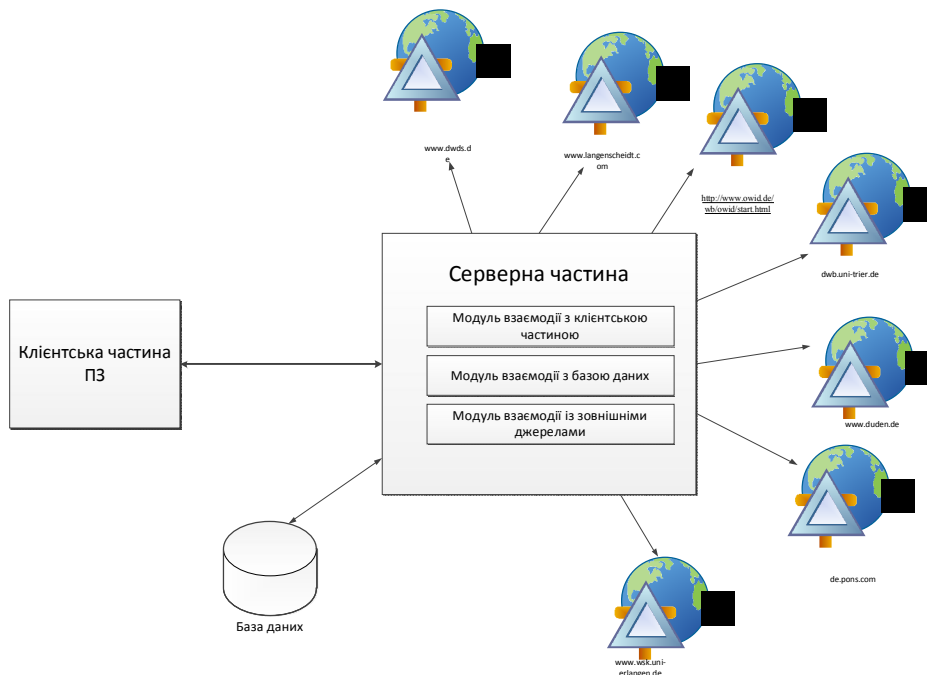


Рисунок 3 – Структурна схема серверної частини.

Серверна частина складається із трьох модулів: модуль взаємодії з клієнтською частиною (необхідний для взаємодії з клієнтською частиною програмних засобів, а саме отримання та обробка запитів для роботи з базою даних та зовнішніми джерелами); модуль взаємодії з базою даних (потрібен для роботи з базою даних, а саме формування запитів для зчитування, редагування та запису). Третя частина – модуль роботи із зовнішніми джерелами – надає можливості взаємодії із зовнішніми джерелами.

Остання схема відображає взаємодію користувача із програмним продуктом.

Схема показує процес пошуку необхідної інформації користувачем. Перший крок – пошук необхідного слова за допомогою системи; крок 2 – обробка шуканої інформації за допомогою алгоритмів; крок 2.1 – взаємодія алгоритмів системи із зовнішніми джерелами; крок 3 – видача результатів пошуку; крок 4 – вибір необхідної інформації користувачем за допомогою фільтрів.

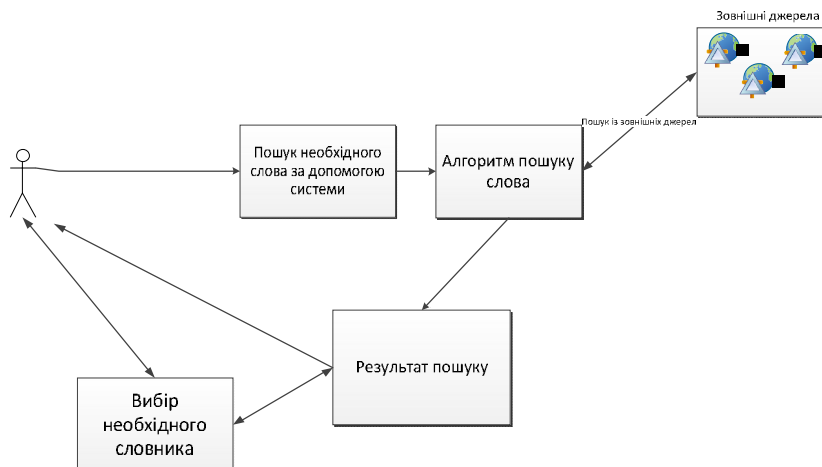


Рисунок 4 – Схема взаємодії користувача із системою.

Отже, із розвитком комп'ютерних технологій відбувся перехід на новий етап розвитку лексикографії, що ознаменував зміну звичайного друкованого словника на модернізований, удосконалений, електронний словник. Переваги цього значні: вміст великої кількості інформації; швидкий доступ до будь якого словника, статті і т.д.; постійне оновлення всіх словників. Найголовніше – це допомога в організації здійснення роботи учня та вчителя, адже основною задачею магістерської роботи – показати, як дане оновлення вплине на робочий шкільний процес та чи вплине він взагалі.

Використання сучасних інформаційних технологій допомагає під час вивчення нового матеріалу, підготовки до самостійного опрацювання, творчої діяльності і т.д.

Ми стоїмо на шляху виникнення нових ідей та грандіозних проектів, потрібно лише правильно це дослідити та скористатися цим!

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус О.М. Die elektronischen Hilfsmittel des Übersetzers// Наукові записки. – Серія: філологічні науки (мовознавство): у 4 ч. – Випуск 81 (4). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – С. 121–127.
2. Білоус О.М. Eigenschaften des Hypermediasystems www im Übersetzungsprozess: das Hypertextprinzip und Interaktivität// Наукові записки. – Серія: філологічні науки (мовознавство): у 4 ч. – Випуск 89 (1). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С. 47–52.
3. Білоус О.М. Translationswörterbücher im Internet: die elektronische Verwaltung der Daten im Internet und die Multimedialität// Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – Серія: Романсько-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – № 848. – Випуск 58. – Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2009. – С.200–205.
4. Браунський український корпус [Електронний ресурс], режим доступу: <https://github.com/brown-uk/corpus>
5. Великий електронний словник української мови (ВЕСУМ) [Електронний ресурс], режим доступу: [https://github.com/brown-uk/dict\\_uk](https://github.com/brown-uk/dict_uk)
6. Великий словник німецької мови Дуден [Електронний ресурс], режим доступу: <https://www.duden.de/woerterbuch>
7. Електронний словник мови Тараса Шевченка [Електронний ресурс] / Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка // Mova.info. – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page.aspx?11=%20220>
8. Зубець Н.О. Українська лексикографія другої половини ХХ – початку ХХІ століття / Зубець Наталя Олександрівна: Навчальний посібник. Вид. 2-е, доп. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 128 с.
9. Корпус текстів української мови Mova.info [Електронний ресурс] : лінгвістичний портал. – Режим доступу: <http://www.mova.info/>
10. Кульчицький І. М. Комп'ютерно-технологічні аспекти створення сучасних лексикографічних систем / І. М. Кульчицький: Навчальний посібник – Київ: НБУВ, 2002. – 57 с.
11. Проекти групи lang-uk [Електронний ресурс], режим доступу: <http://lang.org.ua/uk/>
12. Словник інформаційної системи німецької мови OWID [Електронний ресурс] : публічний електронний словник німецької мови – Режим доступу: <http://www.owid.de/wb/owid/start.html>
13. Словник УКРЛІТ.ORG [Електронний ресурс] : публічний електронний словник української мови // Публічна електронна бібліотека української художньої літератури. – Режим доступу: <http://ukrlit.org/slovyk>
14. Bergenholtz H., Nielsen S., Tarp S. Lexicography at a Crossroads : Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow. Bern: Peter Lang AG. – 2009. – 372 p.
15. Bilous Oleksandr. Corpora in Translationswissenschaft und Translationsdidaktik// HOMO LOQUENS. – Gergian Multilingual Association. – Volume II. – Tbilisi, 2011. – P.12–19
16. Deutsches Wörterbuch der Gebrüder Grimm [Електронний ресурс], режим доступу: <http://dwb.uni-trier.de/de/>
17. Langenscheidt Online-Wörterbuch [Електронний ресурс], режим доступу: <https://www.langenscheidt.com/>
18. PONS Online-Wörterbuch [Електронний ресурс], режим доступу: <https://de.pons.com/>
19. Schierholz St. J. Die Übersetzung linguistischer Fachtermini. Eine Studie zu den Lemmata in den WSK. In : Jesenšek, V./ Oštir, A. L. (Hrsg.): Wörterbuch und Übersetzung. Internationales Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung in Maribor 2006 (Germanistische Linguistik 2008). – Hildesheim [etc.]: S. 62–81.

Ольга СІНЬКОВА

#### СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Апалат Г. П.*

Ораторська мова політичних діячів – це спосіб прояву мовної особистості. Слово – головне знаряддя політика. Політична діяльність є діяльністю мовна. Це – звернення до народу з приводу якогось суспільного питання. Перемагає той, хто говорить або висловлює думки вдало, переконливо, захоплююче, застосовуючи





стилістичні, лексичні та граматичні особливості, що роблять публічні виступи особливо ефектними та ефективними.

**Актуальність дослідження** зумовлена високим інтересом до людей, які відігравали або відіграють велику роль в житті людства. Мова розглядається тут як сукупність соціальних, психологічних, політичних та інших чинників.

Безпосереднім **об'єктом** аналізу в даній роботі є ораторська мова політичних діячів (на прикладі промов зарубіжних політиків) як спосіб прояву мовної особистості, а також стилістичні, лексичні та граматичні особливості публічних виступів, що роблять їх особливо ефектними та ефективними.

У зв'язку з цим дослідження мови політичної комунікації представляє великий лінгвістичний інтерес в рамках описативного підходу, пов'язаного з вивченням мовної поведінки політиків: мовних засобів, риторичних прийомів і маніпулятивних стратегій, що використовуються в цілях переконання. Перш за все, інтерес представляють різні точки зору на лінгвістичний статус мови політики [3, с. 388].

У більшості робіт терміни: мова політики, політична комунікація, політичний дискурс використовуються практично як взаємозамінні синоніми. Одні вчені користуються терміном «політична мова» як даністю, що не потребує коментарів (А.Н. Баранов, Є.Г. Казакевич), інші беруть під сумнів саме існування феномена політичної мови (Б.П. Паршин), треті, не заперечуючи факту його існування, намагаються визначити, в чому полягає її своєрідність (Ю.С. Степанов). Відповідно в рамках усної публічної мови виділяються такі фрагменти як політичне красномовство (політична промова: виступи на мітингу, в парламенті, на з'їздах, конгресах, на форумах громадських, національних і міжнародних організаціях тощо); академічне красномовство (наукова мова: доповідь на науковій конференції, семінарі, участь у науковому диспуті, лекція тощо); адміністративне красномовство (судова промова: мова обвинувача, адвоката, судді) [4, с. 477].

Політична промова – це заздалегідь підготовлений гострополітичний виступ з позитивними чи негативними оцінками, конкретними фактами, викладеними планами та перспективами і т.п. Як правило, це публічна спроба переконати аудиторію в доцільності певної ідеї, заходів, дій. Найяскравішими прикладами тут можуть бути складові елементи виборчої кампанії: передвиборча агітація кандидата, інавгураційна промова переможця, прийняття присяги, подяка учасникам виборів за підтримку. Перед промовцем стоїть завдання викласти необхідну інформацію, а також впливати на маси, щоб сформувані певну думку, певне ставлення до себе, до своєї команди, своїх дій, актуальних соціально-політичних проблем, тощо, з урахуванням того, що об'єктом його промов виступають різні верстви населення. При цьому використовуються психологічні прийоми для поширення в суспільстві своїх ідей та принципів ведення політичної боротьби пропаганди, агітації. Буває, що промовці спотворюють факти, дають хибну інтерпретацію подіям, намагаючись маніпулювати простими громадянами, тобто тими, хто складає громадську думку і є потенційним виборцем. Основним інструментом впливу на отримувача інформації є тексти. Тексти створюються з метою переконати людину в правоті своїх переконань, думок, ідей з тим, зацікавити і заігувати тих, хто ще не зробив свій вибір або залишається пасивним [4].

Варто сказати, що за політичним текстом стоїть не один автор, а автор колективний. І цей колективний автор володіє цілим набором навичок мовленнєвого впливу, консультується з іншими учасниками політичного процесу та використовує при створенні тексту різноманітні лінгвістичні прийоми.

«Політичне красномовство пов'язане із розшаруванням суспільства, зіткненням інтересів різних класів... Через це політичний оратор є ангажованим» [1, с. 25]. Особливою специфікою політичної промови є мітинговий, парламентський виступ як різновид політичного дискурсу. Тут на зміст і оформлення тексту впливає сама ситуація. Для того, щоб бути зрозумілим слухачами, політики намагаються говорити зрозумілою мовою, вдаються до повтору ключових слів (*patriotism, heritage*) ...

*We believe in freedom, democracy and justice.*

*We believe that might in and of itself does not make right.*

*We believe that peoples are free to determine their own destinies and we do not forget the lessons of the past, lessons learned at such terrible cost (Barack Obama) [10].*

Значне місце серед лексичних прийомів політичного дискурсу належить метафорі. Метафора – слово або вираз, що вживається в переносному значенні, в основі якого лежить неназване порівняння предмета з яким-небудь іншим на підставі їх загальної ознаки. Термін належить Аристотелю і пов'язаний з його розумінням мистецтва як наслідування життя.

У мові політичного дискурсу метафора лежить на межі індивідуального і загального. Це пов'язано з тим, що тут своєрідно переплітаються, з одного боку, політологічна, юридична, економічна лексика і термінологія, та з іншого – експресивна та оцінна лексика текстів, розрахованих на широку аудиторію. У політичних промовах метафори циркулюють, переходячи з тексту в текст із тим самим емоційним-оцінним забарвленням.

Наприклад, *election marathon, the political scenario, the doors to political arena, donors, money laundering, velvet revolution, the political chessboard, political game* ... виборчий марафон, політичний сценарій, політична арена, фінансові донори, відмивання коштів, оксамитова революція, політична шахівниця, політична гра та ін.

*We can achieve to put their hands on the arc of history and bend it once more toward the hope of a better day [8].*

*Please give Joe Oliver a big hand for the preparatory work he's done for this. (Stephan Harpor) [9].*



Таким чином можна говорити, що в політичному дискурсі функціонує окремий вид метафори – політична, яка лежить на перетині індивідуального світосприйняття та загальноприйнятого, колективного інтерпретування політичних процесів, подій, явищ та особистостей. Особливістю цього типу метафорики є використання статичних, колективних метафор, як таких, що повністю втратили зв'язок із словом-оболонкою, нейтральних в емоційно-оцінному плані, що зберігають емоційно-оцінне навантаження, однак не є продуктом індивідуального акту метафоризації, а переходять із тексту в текст вже як готові транспоновані семантичні конструкції.

Пафос – це риторична категорія, що відповідає стилю поведінки, манери або способу передачі відчуттів, які характеризуються емоційними піднесенням, натхненням. [3, с. 391]

«Пафос завжди є пристрась, запалення в душі людини ідеєю і завжди спрямована до ідей» (В. Г. Белінський).

*May you have fair winds and following seas. (Stephan Harpor) [9].*

*I will be the greatest jobs president that God ever created.*

*This is our time, to put our people back to work and open doors of opportunity for our kids; to restore prosperity and promote the cause of peace; while we breathe, we hope.*

*If there is anyone out there who still doubts that America is a place where all things are possible; who still wonders if the dream of our founders is alive in our time; who still questions the power of our democracy, tonight is your answer (Barack Obama) [10].*

Ще одним стилістичним прийомом, до якого вдаються особливо скандальні політики є епатаж – продуманий скандальний вибрик або зухвала, шокуюча поведінка, що суперечить прийнятим в суспільстві правовим, моральним, соціальним і іншим нормам [5, с. 66].

Деякі екстравагантні політики отримали широку популярність серед населення, а іноді і підтримку на виборах завдяки епатажу, тобто використання в своїх текстах таких мовних одиниць, які викликають подив, приголомшення реципієнта і, як наслідок, призводять до запам'ятовування промовця.

*“Sadly the American dream is dead” (Donald Trump) New York (CNN)*

*When Mexico sends its people, they're not sending their best. They're sending people that have lots of problems...they're bringing drugs, they're bringing crime. They're rapists. (John Mc Lain)[11]*

Таким чином, політичні промови завжди відображають боротьбу за владу, їхня мета – або захоплення влади, або утримання влади. Політична мова пов'язана з важливими подіями суспільно-політичного життя (наприклад, вибори до органів державної влади). Вона завжди впливає на інтелектуальну, емоційну і волюву сфери адресата. У політичних промовах часто цитуються програмні документи (програму партії чи маніфест руху) та інші прецедентні тексти (промови політичних діячів). Промови в політичній сфері завжди спираються на певну систему цінностей (демократія, свобода, добробут, конституціоналізм, законність, справедливість та ін.).

У результаті аналізу було виявлено, що, по-перше, характерні відмінні (позитивні і негативні) риси іміджу політиків. За допомогою аналізу промов політиків можна було виявити ті риси їх мовної поведінки, які послужили створенню мовного іміджу політиків. Оскільки мовний імідж – це, насамперед, образ, своєрідна маска політика, створювана у свідомості суспільства, виборців, то для виявлення основних рис мовного іміджу політиків було проаналізовано матеріали сучасних засобів масової інформації (газети, Інтернет-ресурси), в яких так чи інакше оцінюються, характеризуються дані політики. Гіпотеза про те, що мова політиків має яскраво виражені характерні риси і лінгвокультурні особливості, підтвердилася.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамович С.Д. Риторика: Київ. Юрінком Інтер. 2002
2. Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание, 1991. - 64 с.
3. Енциклопедія Сучасної України. Том 9. Київ. НАН України 2009
4. Лесин В.М., Пулинєць О.С. Словник літературознавчих термінів. Київ Видавництво: Радянська школа 1971. – 477с.
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. Київ. Знання. 2006
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Головна ред. УРЕ, 1986.
7. London Evening Standard. Friday 25 September 2015
8. The Independent. Saturday. 26 September 2015
9. The Independent. Monday. 28 September 2015
10. <http://pm.gc.ca/eng/news/2015/06/10/pm-addresses-crew-board-hmcs-fredericton-during-his-visit-poland#sthash.xAtkYBkJ.dpuf>
11. <http://pm.gc.ca/eng/news/2015/06/10/pm-addresses-crew-board-hmcs-fredericton-during-his-visit-poland#sthash.xAtkYBkJ.dpuf>

#### Марія СКИРДА

#### ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «MARRIAGE» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н. В.

На сучасному етапі досліджень лінгвістики дискурс та концепт є найактуальнішими. Концептуальний аналіз дискурсу вивчає не лише номінативні функції мовних одиниць та актуалізує їхні особливості в лінгвістичній системі, та є одним із ключів доступу до пізнання ідіолекту певного автора, а також етнічної, вікової, соціальної: « Виділення власне лінгвістичного аспекту в дослідженнях концепту точніше визначатиме місце мовознавчої науки в загальнокультурних пошуках. Відкриваються перспективи для того, щоб простежити співвідношення концепту з такими об'єктами лінгвістичного аналізу, як слово, вербальний символ, образ, парадигматичні зв'язки та ін.» [1, с. 111].



**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Лінгвоконцептуальні структури незмінно залишаються об'єктом для досліджень таких мовознавців як: Г. Воркачов, В. Карасик, І. Голубовська, Ю. Степанов, С. Жаботинська, Ф. Бацевич.

**Мета статті.** Головною метою статті є частковий аналіз вербалізації концепту Marriage.

**Об'єктом дослідження** є концепт Marriage в англійській мові, профілізований за допомогою лексичних одиниць, та вільних словосполучень.

**Предмет дослідження** – семантичні та функціональні особливості лексичного представлення концепту MARRIAGE.

**Виклад основного матеріалу.** Концепт Marriage є багатокомпонентним, за смисловим обсягом він належить до макрорівня, входить до соціального концептополя « Особиста сфера людського життя». На сьогоднішній день лінгвістична наука характеризується комплексним підходом до аналізу об'єктів дійсності, це зумовлено інтенсифікацією інтеграції різноманітних областей знань – від семантики до лінгвокультурології як прагматичної дисципліни [2, с. 37-66]. Д. Каплан наголошував на важливості мовного фактору щодо формування процесу мислення: « Нам вдається мислити про речі, що існують у світі не лише як ментальний залишок від нашого досвіду, але також субститутивно, завдяки символічним здобуткам, які ми отримуємо через мову... Саме сила вокабуляру дає нам перевагу розуміння над тваринами» [3, с. 604].

В електронній версії середньо англійського словника ( Middle English Dictionary ) представлені наступні дефініції лексеми marriage [12]: 1) the action of marrying; marriage; 2) the state or condition of being married; a union between a man and a woman; 3) a wedding; the marriage ceremony; 4) the condition of being conjoined; union between God and the soul. Із наведеного лексикографічного матеріалу видно, що середньоанглійське слово marriage було багатозначним, із наступними значеннями : 1) вступ до шлюбу; 2) заміжжя; 3) весілля, весільна церемонія; 4) єднання; союз Бога і душі. Християнська релігія визнавала шлюб священним таїнством, благословенним Богом союзом. Релігійна основа середньовічного шлюбу підтверджується наявністю такого значення у слова *marriage*, як « єднання з Христом», « союз Бога і душі».

У західній науковій школі такі лінгвісти як Дж. Лейкофф, Р. Ленекер, Л. Талмі, Ч. Філлмор та В. Чейф вийшли на новий рівень лінгвістичних студій. Вони відкинули до сих пір існуюче обмеження на аналіз лише притаманних мові внутрішніх структур, та запропонували дослідження на основі лінгвальних та позалінгвальних факторів та принципів категоризації. Виникнення когнітивної лінгвістики, це як реакція на крайнощі американського структуралізму « нехтування семантикою в лінгвістичних дослідженнях» [4, с. 344]. Завдяки різноманітності підходів у когнітивній лінгвістиці, є твердження, що центральним у мові є «значення», тому саме воно і є основним аспектом нашого дослідження.

Головними керуючими постулатами когнітивної лінгвістики, є постулат про узагальнення (generalization commitment) та постулат когнітивності (cognitive commitment). Перший постулат полягає у напрацюванні універсальних постулатів, де є чіткий поділ мови та дослідження окремих аспектів, таких як семантика, фонетика та прагматика. У другому постулаті містяться знання про когніцію, свідомість та мозок, які варто застосовувати у лінгвістиці.

Вивчення концептів дає нам змогу пізнати картину світу – побачити позамовний світ, пізнати її когнітивну інфраструктуру [5, с.22]. Ян Амос Коменський – вважається першовідкривачем картини світу для людей.

Дослідники виділяють п'ять картин світу, а саме: художню; метафізичну; наукову; міфологічну; релігійну;

За допомогою МКС ми можемо досліджувати, як різні картини світу впливають на мову, тобто тут ми можемо говорити про феномен вторинної антропологізації [6, с.44 ], та мати змогу відрізнити його від феномену первинної антропологізації .

Цілком новий спосіб дослідження питання про розуміння абстрактного концепту запропонував Дж. Лакоффом. Він наголошував, що увесь процес осмислення відбувається через концептуальні метафори, де застосовуються конкретні поняття для легкого процесу розуміння.

У своїй книзі Дж. Лейкофф та М.Джонсон « Метафори якими ми живемо» винайшли теорію, яка впливає із тілесного досвіду ( embodied experience), і доводить, що наше мовлення та мислення повністю пронизано метафорами, як одне ціле певної культурної парадигми. Автори виділили три види метафор [7, с. 7-32]: онтологічні; структурні; орієнтаційні;

Таким чином слово «злість» ми можемо розуміти як репрезентацію киплячої води, а слово «життя», як дорогу або шлях. Онтологічною метафорою є **matrimonial institution** ( інститут шлюбу), ми ототожнюємо його з живим організмом. Дуже влучним прикладом є словосполучення: « **to keep the matrimonial institution alive**» тут вжито структурну метафору, слово « Marriage» трактується як будівля, куди ми можемо увійти.

У словнику англійської мови, виданому в 1755 р. С. Джонсоном, що вважається однією з найбільш значущих робіт британської лексикографії концепт визначається наступним чином: *Marriage – the act of uniting a man and a woman for life* . У даній дефініції автор підкреслює ту обставину, що шлюб – це довічний союз чоловіка і жінки, і пов'язані шлюбними узами люди вже не можуть розірвати їх за своїм бажанням. Словник С. Джонсона отримав велике визнання завдяки не тільки чітким і ясним визначенням, але і прекрасно підібраними прикладами з англійської літератури.

М. Джонсон запропонував двадцять сім схем, які є в основі концептуалізації дійсності саме через людський досвід, серед них є : « **surface, scale, and center** виступає боксом або контейнером, і це



підтверджують такі приклади: «**plunge into marriage, in wedlock, out of wedlock, drive into marriage**» . Розглядаючи концептуальні метафори як засіб профілізації концепту **Marriage**, ми звернули увагу на цей аспект у його взаємозв'язках з логемами в пареміях, і знайшли особливості реалізації в тексті концептуальної метафори під час аналізу концепту **Marriage** в дидактичній літературі в XVII ст.

Термін «концепт» у сучасну слов'янську лінгвістику запозичили у 1970-х роках із англійської літератури. Через етимологічну спільність та схожість значення, не варто вважати їх протермінологічними відповідниками, так : « в перекладі книги Чейфа, яку переклав Г. А. Щур, англійське слово *concept* перекладається як поняття, а до слова концептуальний відповідає англійське *ideational*» [26, с.31]. На сучасному етапі слово «поняття» застосовується в основному задля термінологічного апарату логіки та філософії, а слово « концепт» – для лінгвістики та культурології. С. Г. Воркачов вважає, що гносеологічна необхідність могла покликати на місце концепту будь – яку лексичну одиницю із семантичного ряду: смисл, ідео, значення, ті що не мають етимологічних дублетів, які схожі до концепту та поняття, в англійських текстах когнітивної лінгвістики зазвичай функціонує « **mental/conceptual representation**» [8, с. 67].

Друге видання Оксфордського словника [13], що вийшло в 1989 році дає дещо інше тлумачення слова *marriage*: 1. The act of marrying , or the state of being married; legal union of a man and a woman for life; wedlock. 2. The marriage vow or contract. 3. A feast made on the occasion of a marriage. 4. Any intimate or close union.

З моменту появи лексеми *marriage* в англійській мові понятійна складова відповідного концепту зазнала деяких змін, проте основне значення слова *marriage* – «союз двох людей» - залишалося незмінним протягом усієї історії існування цього слова в англійській мові.

На рубежі XX – XXI століть відбувається все більша психологізація концепту і зміна його традиційної логічної складової. У працях Д. С. Лихачова ми спостерігаємо саме психологічний підхід до розуміння концепту, де він застосовується як для окремого носія мови або ж з позиції людської ідеосфери . До змісту концепту входять: сукупність асоціацій, відтінків, які тісно пов'язані із особистим культурним досвідом носія.

Окремим варіантом розуміння концепту у лінгвістиці є його трактування у тих напрямках, які мали змогу розвинутися на поєднанні суміжних наук : соціології та лінгвістики, лінгвістики та культурології. Лінгвокультурологія схильна розглядати концепт як «конкретну ідею, фрагмент загальної людської культури, що «живе» в свідомості цілих народів, окремих етносів та соціальних груп» [9, с.56]. Із позиції когнітивної лінгвістики спостерігаємо рух від людини до культури, а саме з позицій лінгвокультурології – від культури до людини. Лінгвокультурологія як наука також є тісно пов'язана із багатьма мовознавчими науками, із соціолінгвістикою яка досліджує взаємовідношення між мовою та суспільством.

Ще виділяють такі групові концепти як: вікові та гендерні, а також індивідуальні, а за рівнем абстракції – абстрактні та конкретні . Спираючись на класифікацію А. М. Приходька, визначаємо концепт *Marriage* як концепт 26 культурно – специфічного порядку, тобто як ритуальний, тому що шлюбна церемонія передбачає розгортання подій згідно прийнятого у суспільстві відомого всім ритуалу, і в той же час ритуально закріплює подальші ролі подружжя, надаючи їм нового статусу чоловіка та дружини. Також *Marriage* обумовлює такі поняття як спільне проживання, ведення домашнього господарства, подружні, батьківські та материнські обов'язки.

**Висновки.** Отже, аналізований нами концепт *Marriage* є ритуальним концептом культурно – специфічного ряду, що входить до соціального концептополя. З погляду змісту концепт *Marriage* належить до макрорівня, а от за смисловим обсягом він є ритуальним концептом. Аналіз цього концепту демонструє нам , що ядро його асоціативного поля утворилося парадигматичними реакціями, що належать до того ж граматичного класу, що і слово – стимул.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян // Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т.И. – 472 с.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / Анатолий Павлович Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Ворон. ун-та, 1996. – 104 с.
3. Іваненко Н.В. Семантичні зв'язки лексичних одиниць поняття любов в англійській мові // Наукові записки. Серія Філологічні науки (мовознавство): – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – Вип. 146. – С. 221-226 (0,7 др.арк.).
4. Іваненко Н.В. Лінгвокогнітивний аналіз семантики лексичних одиниць концепту ДУБРО в англійській картині світу // Лінгвістика: Збірник наукових праць. – Херсон, 2006. – С. 60-64. (0,6 др.арк.)
5. Кононенко В. І. Концептологія в лінгвістичному аспекті / В. І. Кононенко // Мовознавство. – 2006. – № 2. – С. 111–117.
6. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолий Миколайович Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
7. Федонюк В. Є. Мовна картина світу і типологія К. Г. Юнга [Електронний ресурс] / Федонюк Валентина Євгенівна // Opera Slavica. – 233 2010. – Vol. 20, № 2. – С. 43–49. – : [http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/116473/2\\_OperaSlavica\\_20-2010-2\\_6.pdf](http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/116473/2_OperaSlavica_20-2010-2_6.pdf).
8. Ченки А. Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / Алан Ченки / [под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секеиной] . - Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Едиториал УРСС, 2002. – 480 с.
9. Kaplan D. Afterthoughts / David Kaplan // Themes from Kaplan; [ed. J. Almog, H. Wettstein and J.Perry]. - New York : Oxford University Press, 1989. - P.565-614.
10. Lakoff G. Metaphors we live by / George Lakoff, Mark Johnson. – Chicago ; London : The University of Chicago Press, 2003. – 276 p. 216. Lakoff G. What's in a word? Plenty, if the word is marriage[Electronic resource resource] / George Lakoff. – Mode of access : [http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2004/02/20\\_lakoff.shtml](http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2004/02/20_lakoff.shtml)– Accessed 20.02.2004.
11. Middle English Dictionary. URL : <http://quod.lib.umich.edu/m/med> (MED).
12. Oxford English Dictionary. 2nd ed. Oxford : University Press, 1989 (OED 2).





Владислава ТАРАСЕНКО

**АНГЛІЙСЬКА ОНОМАСТИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЯ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.

**Постановка проблеми.** Мова, будучи інструментом пізнання світу людиною та сховищем індивідуального й суспільного досвіду, сприйняття й оцінки оточуючої дійсності, віддзеркалює світосприйняття, виражає національний характер народу, його історію та культуру. Український лінгвіст О. Тищенко підкреслює, що мова – це резервуар культурного змісту, засіб проникнення до ієрархії культурних цінностей, інструмент інтерпретації, категоризації й концептуалізації вторинних семіотичних систем – звичаїв, обрядів, вірувань, фольклору і т. ін. [10].

**Актуальність теми.** З усіх творінь мовного генія людини фразеологія є найбільш складним та самобутнім явищем. Фразеологічний склад мови достатньо жваво реагує на розвиток суспільства, досить специфічний кожної доби, в кожній країні та у кожного народу. Ономастика, в свою чергу, представляє собою таку частину лексики, яка тісно пов'язана з потребами суспільства та цілком обумовлена соціально-історичними й соціокультурними факторами.

**Мета роботи** – розглянути особливості відображення національного аспекту в ономастичній фразеології, виявити й описати структурні типи англійських ФО з національно культурним компонентом.

**Виклад основного матеріалу.** Фразеологізми – постійно відтворювані в мовленні словосполучення або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентантами культури народу й характеризуються образністю й експресивністю. «Фразеологізм є продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що з часом перетворюється на прототипне в етносвідомості» [8, с. 768].

Якщо розглядати фразеологію під різними кутами та формами бачення, то можна стверджувати що термін фразеологія (від гр. *phrasis* – вираз, спосіб вираження, зворот і *logos* – слово, вчення) в сучасній англійській мові вживається принаймні в чотирьох значеннях: розділ мовознавства, що вивчає фразеологічну систему мови; сукупність фразеологізмів у мові; характерні засоби вираження думки, притаманні певній соціальній групі, якомусь авторові, діалекту тощо; пишномовний нещирий вислів, позбавлений внутрішнього змісту, або такий, що прикриває брехливі твердження [11, с. 1].

У центрі нашої уваги будуть перші два значення терміна. Фразеологізм (крім особливих випадків, – фразеологічна одиниця (ФО), фразеологічний зворот, фразеологічний вислів, стійкий вислів, вираз, ідіома, фраза) – відтворюване, цілісне за значенням, стійке за складом і структурою словосполучення. В інтегрованому змісті фразеологізмів слова-компоненти втрачають буквальну семантику й переключаються на позначення інших культурних кодів – характеристичного, поведінкового, духовного, модального тощо. Наприклад: *admirable Crichton* – учена, освічена людина, учений муж [за ім'ям відомого шотландського ученого 16 ст.] [3, с.19]. Виникнення й уживання фразеологізму викликане постійним відчуттям лексичної недостатності, намаганням вербалізувати людські емоції, утілені в когнітивні моделі душевного стану. Фразеологізми являють собою специфічні мовні формули, так звані картини світу із закодованою інформацією про минуле, про наших предків, про їхній спосіб сприйняття світу та їх оцінку всього сутнього; вони акумулюють культурні потенції народу, тільки йому притаманним способом, маніфестують дух і неповторність ментальності нації [11, с. 6].

Фразеологічний фонд мови складається з ідіом та фразем без будь яких стилістичних обмежень. В утворенні фразеологізмів величезну роль відіграє людський фактор, так як переважна більшість фразеологізмів пов'язана з людиною, з різноманітними сферами її діяльності. Фактор адресата є найважливішим елементом комунікації. Крім того, людина прагне наділити людськими рисами об'єкти зовнішнього світу, в тому числі і неживі [5, с. 4].

Ще Ш. Баллі стверджував: «Одвічна недосконалість людського розуму проявляється також і в тому, що людина завжди прагне одухотворити все, що її оточує. Вона не може уявити собі, що природа мертва і бездушна; її уява постійно наділяє життям неживі предмети, але це ще не все: людина постійно приписує усім предметам навколишнього світу риси і прагнення, властиві своїй особистості» [2, с. 221].

Слова і фразеологізми вносяться в мову в готовому вигляді. Цей факт наводиться як один з аргументів на користь теорії повної еквівалентності. Внесення в мову в готовому вигляді є хиткою основою еквівалентності фразеологізму слову, так як відтворення в готовому вигляді – характерна риса всіх одиниць мови, і недоцільно розглядати їх як еквіваленти слів. Важливо лише враховувати характерні риси відтворюваності в готовому вигляді в залежності від структурно-семантичних особливостей різних одиниць мови. А в структурно-семантичному відношенні фразеологізм – роздільно оформлена одиниця мови, значно складніша, ніж слово, і це позначається на його актуалізації в письмовому або усному контексті [5, с. 10].

Настільки ж хиткою є гіпертрофія граматичної спільності ФО і слів. Дійсно, повністю переосмислені ФО зі структурною словосполучення виконують функцію окремих членів речення, тобто фразових підметів, фразових присудків і фразових доповнень. Частково переосмислені звороти типу дієслівних порівнянь синтаксично роздільні. Так, наприклад, в дієслівних порівняннях: *to be like faithful Adam* – служити вірою та правдою [за ім'ям персонажу у комедії В. Шекспіра “As you like it”]; *fight like Kilkenny cats* – битися до взаємного знищення [*They fight among each other like the famous Kilkenny cats (H. Haggard)*] – за словником Баранцева [3, с. 315] та інші, Перший компонент використовується в буквальному значенні яке посилюється



адвербіальною частиною звороту. В реченні *They fight among each other like the famous Kilkenny cats: they – підмет, fight – присудок, like the famous Kilkenny cats – обставина способу дії*. Спільність граматичних функцій не слід розуміти як їх обов'язковий збіг [1, с. 14].

Аналізуючи структурний склад ФО, можна з легкістю відзначити його неоднорідність і багатоплановість. Структурно ФО англійської мови з національно-культурним компонентом діляться на номінативні, номінативно-комунікативні та комунікативні, і, не дивлячись на наявність цілісного одиничного значення кожна ФО за своєю структурою може складатися з різної кількості компонентів. Найбільш продуктивними є номінативні ФО, які відображають прагнення людини назвати всі навколишні його предмети, ідентифікуючи навколишній світ і себе в ньому: *by the Lord Harry!* – хай йому грець! [3, с. 183]; *Cleopatra's needle* – відомий обеліск Клеопатри [3, с. 196] тощо. Група номінативно-комунікативних (дієслівних) ФО, відображає прагнення британського народу до дії, переміщення, освоєння нових земель і розвитку, що є невід'ємною складовою менталітету цього народу. До дієслівних ФО відносяться: *catch Jesse* – бути побитим [3, с. 203]; *come captain Stiff over one* – ставитися високомірно до когось [3, с. 224]. Найменшу за кількістю групу представляють комунікативні ФО: *another Richmond in the field* – ще один несподіваний суперник [*I think the rebesix Richmonds in the field (W. Shakespeare)*] [3, с. 31]; *at latter Lammas* – ніколи, коли рак на горі свисне, після дощику в четвер [3, с. 50].

Критерієм номінативності і комунікативності не слід користуватися при визначенні фразеологічності тому, що він призводить до парадоксального положення. Справа в тому, що в сучасній англійській мові є значна кількість дієслівних фразеологізмів, які ми відносимо до класу номінативно-комунікативних утворень, які є словосполученнями, тобто одиницями, що виконують номінативну функцію з дієсловами в дійсному стані аби тільки в пасивному стані, і предикативними реченнями, тобто одиницями, які виконують комунікативну функцію, з дієсловами в пасивному стані. Наприклад: *accept the Chiltern Hundreds* – скласти з себе обов'язки члена парламента – *the Chiltern Hundreds are accepted*. Подібні утворення не володіють автономністю прислів'їв, але їм властиве самостійне вживання не в меншій мірі, ніж приказкам. Таким чином, якщо розглядати номінативність як один із критеріїв фразеологічності, то подібні звороти з дієсловами в дійсному стані є ФО і входять в систему мови, а з дієсловами в пасивному стані – нефразеологічними одиницями і не входять в систему мови [7, с. 9].

При використанні зазначеного вище критерію номінації з числа фразеологізмів випадає також значне число предикативних одиниць неприслівникового типу, наприклад *what will Mrs. Grundy say?* – що скажуть люди? [3, с. 1077]. Будучи вилученими зі складу фразеології, подібні звороти, по суті, повисають у повітрі і перестають бути об'єктом лінгвістичного дослідження, так як невідомо, в якому розділі мовознавства їх слід вивчати. Слід зазначити, що терміни «номінативний» і «комунікативний» не є однозначними і крімзначень, в яких вони вживаються вище, у них є й інші значення. Так, «номінативний» також означає «називний», і в такому розумінні всі фразеологізми є номінативними одиницями, так як вони, будучи когнітивними структурами, фіксують пізнані людиною ознаки відповідних об'єктів аби тільки до них. Термін «комунікативний» також означає «що відноситься до процесу комунікації». Подібна багатозначність термінів є небажаною, але, на жаль, вона ще існує [5, с. 8].

При розгляді співвідношення фразеологізмів зі структурою словосполучення і слів в парадигматичному плані необхідний комплексний підхід, при якому об'єктивно враховуються семантичні, стилістичні, структурні, граматичні та акцентологічні особливості фразеологізмів і слів, а також їх фразеотворення і словотвірні структури. При цьому особлива увага приділяється словам, які є словниковими ідентифікаторами фразеологізмів. При аналізі співвідношення фразеологізмів і слів в синтагматиці важливо враховувати узусальні та оказіональні особливості їх функціонування в контексті. «Справжнє слово живе не в словнику або граматиці, де воно зберігається у вигляді препарату, а в мові» [6, с. 58].

Поворотним пунктом у справі вивчення фразеології різних мов з'явилися відомі роботи акад. В.В. Виноградова, присвячені фразеології [4, с. 49-90]. Величезний вплив праць цього вченого майже на всі дослідження в області фразеології пояснюється тим, що ці роботи заповнили ту прогалину, яка утворилася через недостатнє вивчення семантики стійких словосполучень. За вірним зауваженням М.М. Амосової, «Концепція акад. В.В. Виноградова – це особливий щабель у розвитку теорії «неподільних сполучень», більш висока в порівнянні з тим, що було зроблено в мовознавстві до нього. Основне її значення полягає в тому, що завдяки їй фразеологічні одиниці отримали більш обґрунтоване визначення, саме як лексичні комплекси з особливою семантичною своєрідністю» [1, с. 5].

В.В. Виноградов виділяв три типи фразеологічних одиниць [4, с. 55].

1. Фразеологічні зрощення, або ідіоми – невмотивовані одиниці, що виступають як еквіваленти слів, наприклад: *by George!* – оце так!, ось тобі й маєш! [3, с. 181].

2. Фразеологічні єдності – мотивовані одиниці з єдиним цілісним значенням, що виникають з злиття значень лексичних компонентів. Фразеологічні єдності допускають розсування компонентів за допомогою підмінного «пакувального матеріалу і виступають як потенційні еквіваленти слів», наприклад: *catch Jesse* – бути побитим [3, с. 203]; *dead as Queen Ann* – застарілий, той що вийшов з моди [3, с. 261].

В.В. Виноградов також включає до складу фразеологічних єдностей словесні групи-терміни, наприклад: *Duke of Exeter's daughter* – зняряддя тортур [3, с. 294].

3. Фразеологічні сполучення – звороти, в яких у одного з компонентів фразеологічно пов'язане значення, виявляється лише в зв'язку зі строго певним колом понять і їх словесних позначень. Ці обмеження створюються властивими данній мові законами зв'язку словесних значень. Подібні поєднання не являються



еквівалентами слів, так як у кожного їх компонента різні значення, наприклад: *braid Saint Katherine's tresses* – дівувати [3, с. 153].

До трьох типів фразеологічних одиниць Н.М. Шанський додав ще один – фразеологічні вирази [12, с. 201–202]. Під фразеологічними виразами розуміються стійкі в своєму складі і вживанні обороти, які не тільки є семантично роздільні, а й складаються цілком із слів з вільним значенням, наприклад: *Caesar's wife is above suspicion* – жінка Цезаря поза підозрою [3, с. 186]; *curse of Cain* – прокляття Каїна, вигнання [3, с. 250].

А.І. Смирницький розрізняє фразеологічні одиниці та ідіоми. Фразеологічні одиниці – це стилістично нейтральні звороти, позбавлені метафоричності або втратили її. До фразеологічних одиниць А.І. Смирницький відносить обороти типу *Adam's nature* – людська природа [3, с. 33]; *admirable Crichton* – освічена людина [3, с. 37]. Ідіоми засновані на перенесенні значення, на метафорі, ясно усвідомлюються мовцем. Їх характерною рисою є яскраве стилістичне забарвлення, відхід від звичайного нейтрального стилю, наприклад: *before you can say Jack Robinson* – не встигнеш і рота розкрити. Фразеологічні зрощення, фразеологічні сполучення і фразеологічні вирази не входять в класифікацію А.І. Смирницького. У структурному відношенні дослідник ділить фразеологізми на одновіршинні, двовіршинні і багатовіршинні в залежності від числа повнозначних слів. Наприклад, одновіршинний фразеологізм – це з'єднання повнозначного слова або службових слів з одним повнозначним [9, с. 12].

У фразеологізмах англійської мови знаходить відображення історія народу, своєрідність його культури і побуту: *appear from Philip drunk to Philip sober* – вимагати перегляду рішення, що було прийнято поспішно [3, с. 32]. Фразеологізми часто носять яскраво національний характер. Поряд з чисто національними фразеологізмами в англійській фразеології є багато інтернаціональних фразеологізмів. Англійський фразеологічний фонд – складний конгломерат споконвічних і запозичених фразеологізмів з явним переважанням перших. У деяких фразеологізмах зберігаються архаїчні елементи – представники попередніх епох: *Damocle's sword* – загрожуюча біда, небезпека, Дамоклів меч; *Damon and Pythias* – Дамон та Піфіас, нерозлучні друзі [3, с. 257].

Фразеологізми – високо інформативні одиниці мови; це – одна з мовних універсалій, так як не існує мови без фразеологізмів. Англійська фразеологія дуже багата, і у неї багатовікова історія. Сучасна англійська мова є мовою аналітичною. Підвищений аналітизм англійської мови пронизує всю англійську фразеологію, впливає на структуру фразеологізмів. Аналітизм англійської мови пояснює поширення в ній зворотів типу *noun + noun*, що являються нестійкими складними словами і легко розпадаються і перетворюються в словосполучення [5, с. 9].

Показником аналітизму є також широко поширене в англійській мові атрибутивне використання фразеологізмів різних структурних типів. Слід мати на увазі, що поряд з переважаючими елементами аналітизму в англійській фразеології є і елементи синтетизму, до яких можна віднести, наприклад, широке використання прикметників у вищому ступені в ад'єктивних порівняннях.

**Висновки.** Фразеологізми можна розглядати як мікротексти, в яких у згорнутому вигляді закладено ілюквативні сили, що зближує фразеологізми із мовленнєвими актами. Тим самим, фразеологізми мають подвійну знакову природу: з одного боку, вони є явищем системи мови, з іншого, своєрідною етнокультурною рефлексією мовця в комунікативній ситуації, адже він свідомо або підсвідомо співвідносить власне емоційно-оцінне ставлення й ціннісну орієнтацію зі змістом фразеологічного знака, а образний зміст звороту – з еталонами та стереотипами культурно-національного світобачення й розуміння світу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / 3-е изд. М.: Эдиториал; URSS, 2013. – 216 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. 3-е изд. М.: Эдиториал; URSS, 2009. 384 с.
3. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К.Т. Баранцев. 2-ге вид., випр. К.: Т-во "Знання", КОО, 2005. – 1056 с.
4. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Лексикология и лексикография: избранные труды. – М.: Наука, 2003.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Флинт, 2005.
6. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. – 192 с.
7. Руденко С.А. Фразео-лексическая лагальная парадигма в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М. 1991.
8. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля. – К, 2010.
9. Смирницький А. И. Лекции по лексикологии английского языка / под ред. О. А. Смирницкой. – М.: Добросвет, 1998.
10. Тищенко О.В. Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі. К., 2000.
11. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: посібник для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер, 2005. – 400 с.
12. Шанський Н. М. Фразеология современного русского языка / изд. 6-е. М.: Либроком, 2012. – 272 с.

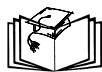
Тетяна ТИМЧЕНКО

#### СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ КОМПАНІЇ GOOGLE

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

Статтю присвячено дослідженню структурних особливостей термінів комунікаційних продуктів компанії Google. У дослідженні визначено поняття терміна, описано основні особливості термінів, проаналізовано найбільш уживані структурні типи та найбільш продуктивні моделі термінів комунікаційних продуктів компанії Google.





**Ключові слова:** термін, комунікаційний продукт, структурні особливості, структурна модель, продуктивність.

*The article is dedicated to the research of structural peculiarities of communication Google products terms. The mentioned research is comprised of the following: giving the definition of the term, describing major peculiarities of terms, examining the most frequently used structural types and the most productive patterns of communication Google products terms.*

**Key words:** term, communication product, structural peculiarities, structural pattern, productivity.

Терміни є важливою складовою будь-якої галузі. Саме за допомогою них фахівці можуть обмінюватися знаннями, передаючи інформацію з найменшими втратами, видозмінами чи спотвореннями значення. Але з кожним днем кількість сфер людської діяльності зростає. Це означає, що збільшується й кількість терміносистем. Виникають нові терміни, що відповідають потребам окремих галузей. Дослідження в будь-якій галузі мовознавства й перекладу не може обійтися без попереднього визначення терміна, його особливостей і функцій в тому чи іншому виді тексту. Цьому є пояснення: наука прагне максимально точно визначення понять, явищ, феноменів, оперуючи якими, вона розвивається й прогресує. Не менш важливою є передача інформації від мовця до реципієнта: вона має бути передана з максимальною точністю, викликаючи при цьому необхідні асоціації, почуття й реакції. Це неможливо без утворення відповідної терміносистеми. Терміносистема підмови інформаційних технологій у цьому відношенні не є виключенням. Зростаюча роль комунікаційних програмних продуктів є однією з основних характеристик сучасного етапу розвитку суспільства. Інформаційні технології використовуються для навчання, спілкування, співпраці робітників компанії. Але термінологію програмних продуктів для комунікації ще не досліджено на належному рівні. Саме в цьому й полягає актуальність дослідження.

Шляхи виникнення та способи створення термінів є досить різними. Щоб зрозуміти значення окремих термінологічних одиниць, важливо усвідомити, яким чином вони утворювалися, з якими іншими галузевими поняттями вони пов'язані та що означають їх компоненти.

Саме тому важливо визначити суть терміна, його функції та особливості. Ця лінгвістична одиниця була проаналізована в працях відомих учених-мовознавців, зокрема Д.С. Лотте, В.П. Даниленко, Т.Л. Канделакі та Т.Р. Кияка.[6; 1; 2;4].

**Об'єктом** нашого дослідження є термінологія комунікаційних продуктів компанії Google (98 термінів, відібраних методом суцільної вибірки з паралельних текстів комунікаційних продуктів компанії Google), а **предметом** – структурні особливості термінів комунікаційних продуктів компанії Google в англійській та українській мовах.

**Мета роботи** – дослідити структурні особливості та специфіку передачі структурних моделей термінів у мові перекладу на прикладі термінів комунікаційних продуктів компанії Google. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: визначити поняття терміна, охарактеризувати його особливості; проаналізувати структурні характеристики термінів комунікаційних продуктів компанії Google; визначити структурні особливості співвідношення термінів комунікаційних продуктів компанії Google вихідної мови та мови перекладу.

Спробуємо дати визначення терміна й проаналізувати його основні властивості.

На сучасному етапі у лінгвістиці немає однозначного визначення поняття «термін». Незадовільність більшості визначень полягає саме у спробі поєднати різнохарактерні ознаки терміна. Однак таке поєднання в одному визначенні ознак багатоаспектного об'єкта принципово неможливе та логічно неправомірне [3, с. 45].

Визначення терміна залежить від напрямів його вивчення. Основними з них є нормативний (системний) та дескриптивний (функціональний), між якими існують відмінності щодо розмежування термінологічної і загальнолітературної лексики. Представники нормативного напрямку вважають термін, на протилежність загальноживаному слову чи словосполученню, особливим словом чи словосполученням, яке характеризується однозначністю, точністю, експресивною та стилістичною нейтральністю, штучністю утворення [3, с. 44].

У своїй праці Крижко О.А. [5, с. 63] надає визначення терміносистемі: сукупність термінів, які адекватно виражають систему понять теорії спеціальної сфери людських знань або діяльності та співвідносяться один із одним на понятійному, дериваційному, семантичному та граматичному рівнях.

Варто також згадати визначення М.Х. Попова: «Термін – це словесне позначення поняття, що входить до системи понять певної галузі професійних знань і потребує для встановлення свого значення побудови дефініції» [7, с. 68].

Схожим є визначення терміна Ярцевої В.Н., яка у своїй праці з мовознавства зазначила, що термін – це слово або словосполучення, яке позначає поняття спеціальної області знань чи діяльності, а також входить до загальної лексичної системи мови, але лише за посередництвом конкретної термінологічної системи [9, с. 723].

Спробуємо на основі визначень Ярцевої В.Н. [9, с. 723] і Крижко О.А. [5, с. 63] сформулювати власну універсальну дефініцію, що найбільше відповідатиме потребам нашого дослідження: термін – це слово або словосполучення, яке позначає поняття спеціальної області знань чи діяльності й використовується в певній терміносистемі (системі лексичних засобів, що вживаються в спеціалізованих текстах і дискурсах і призначені для професійного спілкування).

До термінів висунуто такі вимоги:

- 1) системність;





- 2) незалежність від контексту (з допустимими відхиленнями);
- 3) однозначність (яка буває абсолютною і відносною);
- 4) точність, лаконічність (останні дві умови нерідко вступають між собою у протиріччя) [8, с. 10].

Саме вказані вище вимоги наразі вважаються основними особливостями термінів.

Щоб визначити, які структурні особливості мають терміни комунікаційних продуктів компанії Google, варто виконати їх структурний аналіз.

Це дослідження має на меті зокрема визначити, яку частку простих, похідних (утворених суфіксальним, префіксальним способом), складних, складених термінів має підмова комунікаційних технологій, які терміни за структурою зустрічаються в цій підмові частіше, а які – рідше. Спробуємо з'ясувати, які з них утворені тим чи іншим способом термінотворення (Таблиця 1).

Таблиця 1

#### Структурні типи термінів у вибірці

Тип термінів за структурою	Кількість одиниць	%	Приклади
Прості (зокрема похідні: утворені суфіксальним і префіксальним способами)	21	21,4	<i>Doodles, pairing, Assistant, installer, sticker</i>
Складні	3	3,1	<i>screenshare, add-ons</i>
Складені	74	75,5	<i>discussion categories, expert reply, starred discussions, saved searches</i>
Усього	98	100	

У вибірці термінів, що досліджується, 75,5% становлять складені терміни (термінологічні словосполучення). Це дає змогу говорити про таке явище як продуктивність того чи іншого способу термінотворення. Оскільки більшість термінів є словосполученнями, варто зазначити, що найбільш продуктивним методом утворення термінологічних одиниць є синтаксичний – використання словосполучень для називання наукових понять.

Спробуємо проаналізувати співвідношення структурних моделей відібраних термінів вихідної мови та мови перекладу на основі кількісно найбільшої групи термінів – складених. Метою є визначити, коли й чому в мові оригіналу та в мові перекладу вживаються терміни з однаковою чи різною граматичною структурою.

Визначимо, які структурні моделі вживаються найчастіше серед складених термінів у мові оригіналу (Таблиця 2).

Таблиця 2

#### Продуктивність структурних моделей складених термінів

Структурна модель у мові оригіналу	Абсолютна кількість термінів (складених)	Відсоток від загальної кількості термінів (складених)	Приклад
N1 + N2	40	54,1	<i>discussion categories, expert reply</i>
Part II + N	6	8,1	<i>starred discussions, saved searches</i>
N1 prep N2	4	5,4	<i>product for web, access to contacts</i>
A + N	5	6,7	<i>cellular connection, smart reply</i>
Складні безприйм. моделі	17	22,9	<i>browse all articles, limiting the data used</i>
Part I + N	2	2,8	<i>outgoing video, expiring chat</i>

У результаті проведеного аналізу складених термінів виявлено, що найбільш продуктивною структурною моделлю в цій вибірці термінів є модель N1 + N2, адже серед усіх зазначених у дослідженні моделей складених термінів вона вживається найчастіше (у 54,1% випадків). Спробуємо визначити, яким чином структурні моделі мови оригіналу видозмінюються в мові перекладу, на основі найбільш продуктивної для цієї вибірки моделі – N1 + N2 (Таблиця 3).

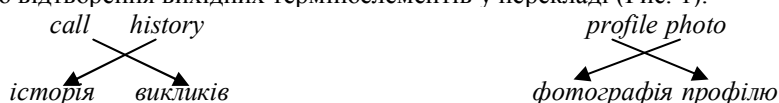
Таблиця 3

#### Видозміни моделі N1 + N2 внаслідок перекладу

Структурна модель мови оригіналу	Структурна модель мови перекладу	Кількість перекладів за цією схемою	Приклад
N1 + N2	N1 + N2	21	<i>call history – історія викликів</i>
N1 + N2	A + N	13	<i>info card – інформаційна картка</i>
N1 + N2	N1 prep N2	5	<i>call notifications – сповіщення про виклики</i>
N1 + N2	N	1	<i>cell signal – сигнал</i>



У результаті проведеного підрахунку було визначено, що найчастіше структурна модель мови оригіналу N1 + N2 має такий самий вигляд і в мові перекладу. Однак, в окремих випадках переклад може здійснюватися за іншими схемами, зокрема за такими: A + N; N1 prep N2; N. Існують також випадки нелінійного відтворення вихідних терміноелементів у перекладі (Рис. 1).



**Рис. 1. Випадки нелінійного відтворення вихідних терміноелементів у перекладі**

Основною причиною таких видозмін є те, що завданням перекладача є збереження саме смислового навантаження, а не структурної моделі. Це смислове навантаження набуває необхідної форми, яка відповідає особливостям тієї чи іншої мови перекладу, тому прослідкувати закономірність видозмін структурних схем термінів у перекладі досить складно.

Отже, під терміном у нашому дослідженні ми вважаємо слово або словосполучення, яке позначає поняття спеціальної області знань чи діяльності й використовується в певній терміносистемі (системі лексичних засобів, що вживаються в спеціалізованих текстах і дискурсах і призначені для професійного спілкування). Основні особливості термінів, які було з'ясовано в процесі дослідження: системність, незалежність від контексту, однозначність, точність, лаконічність. У результаті проведеного структурного аналізу було виявлено, що в підмові інформаційних технологій існує тенденція до утворення термінологічних одиниць шляхом об'єднання загальноживаної лексики в словосполучення та фрази, які в контексті підмови набувають значення й ваги термінологічних одиниць – 75,5% термінів у мові оригіналу є складеними. Найбільш продуктивною структурною моделлю складених термінів у вибірці було визначено модель N1 + N2, яка в процесі перекладу може видозмінюватися й набувати таких форм: N1 + N2, A + N; N1 prep N2; N. Отримані в результаті структурного аналізу відомості свідчать про наступне: найбільший відсоток термінів комунікаційних продуктів компанії Google складають складені терміни; найбільш поширені термінологічні словосполучення мають схему N1 + N2; структурна модель терміна досить часто може змінюватися в процесі перекладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
2. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Т.Л. Канделаки. – М.: Наука, 1977. – 167 с.
3. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения / Т. Р. Кияк; М-во высш. и сред. спец. образования УССР Учеб.-метод. каб. по высш. образованию, Черновиц. гос. ун-т. – Киев : УМКВО, 1989. – 103 с.
4. Кияк Т.Р. Функции та переклад термінів у фахових текстах / Т.Р. Кияк // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Львів, 2007. – С. 104-108.
5. Крижко О.А. Особливості терміна як основної одиниці терміносистеми / О.А. Крижко. – К.: Київський університет, 2008. – С. 62-67.
6. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д.С. Лоте. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 160 с.
7. Попов М.Х. Некоторые вопросы терминологической системы технетики / М.Х. Попов // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1980. – С. 68-72.
8. Циткина Ф.А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения) / Ф.А. Циткина. – Львов: Издательское объединение «Вища школа» (ЛГУ), 1988. – 162 с.
9. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

**Андрій ТИХИЙ**

### **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ САМО-/ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНІСТІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Труханова Т. І.*

Реформування системи шкільної освіти в Україні передбачає розвиток пізнавальної самостійності школярів, вміння навчатися впродовж життя, критично мислити. Однією з 10 ключових компетенцій, визначених в концепції Нової української школи, є спілкування іноземними мовами, що зокрема передбачає вміння належно розуміти висловлення іноземною мовою. Звідси випливає висновок, що одним з пріоритетних завдань вчителя є формування англомовної компетенції в аудіюванні (КА) старшокласників у процесі самостійної роботи (СР). Для ефективної організації навчання англомовної КА старшокласників у процесі СР вчителю необхідно чітко уявляти, що для цього існують певні психологічні та методичні передумови.

Зокрема, очевидним є той факт, що старшокласників слід залучати до рефлексії, яка полягає зокрема у здійсненні самоконтролю (СК). Психологічні дослідження підтверджують, що людина може регулювати власну мовленнєву діяльність, здійснюючи цим самим внутрішній СК. Завдання полягає у тому, щоб з'ясувати, яким чином можна забезпечити формування і вдосконалення внутрішнього СК у мовленнєвій діяльності. Оскільки зовнішній СВК (само-/взаємоконтроль) інтеріоризується у внутрішній СК, то необхідно навчати студентів СВК, стимулюючи їхнє рефлексивне мислення, так як СВК не є вродженою здібністю, а формується свідомо за умови організованого навчання учнів. Для цього слід систематично використовувати спеціальні засоби, які будуть розвивати й удосконалювати вміння СВК та спонукати учнів до рефлексії, такі як комплекс тестових завдань (ТЗ) для СВК; пам'ятки-поради, укладені викладачем; евристична бесіда



викладача з учнями, контрольні листи для самооцінки (СО) та пам'ятки-поради, укладені самими учнями [1, с. 37].

У методиці навчання ІМ та педагогіці СВК досліджувався в таких аспектах як: СК та самокорекція у процесі вивчення ІМ у школі та ВНЗ (Александров Д. М.), моделювання СК у навчально-методичному комплексі (Бориско Н. Ф.), СК як компонент комплексного контролю англомовної граматичної компетенції (Осідак В. В.), взаємоконтроль (ВК) у писемному мовленні (Кривчикова Г. Ф.), професійний мовний портфель як засіб СК майбутніх економістів (Ягельська Н. В.), організаційно-методичні умови розвитку СК (Педан Т. М.) тощо.

СВК рівня сформованості компетенцій в усіх видах мовленнєвої діяльності має бути вагомою складовою уроків ІМ, але нашим завданням є питання організації СВК рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА) учнів старшої школи. Низка науковців досліджували питання навчання аудіювання (Бочарьова О. Ю., Гапонова С. В., Куліш Л. Ю., Лихобабін Б. Й., Мацнева О. А., Онісіна І. С., Петранговська Н. Р. Сіваченко О. О., Халєєва І. І., Черниш В. В. та ін.). Проблема взаємоконтролю (ВК) майже не висвітлювалась у вітчизняних дослідженнях, хоча ВК – є одним із важливих інтерактивних способів контролю, що створює умови для формування рефлексивних вмінь учня, оскільки останній аналізує, осмислює та усвідомлює не лише власний досвід, а й досвід партнера по роботі. ВК у писемному мовленні досліджувався Г. Ф. Кривчиковою, а також, як один із способів контролю, – А. В. Конишевою. Отже, аналіз спеціальної літератури доводить, що методика організації СВК рівня сформованості АКА на старшому ступені навчання поки що не досліджена.

Вченими встановлено, що всю інформацію, яка надходить до учнів по каналах зворотного зв'язку, вони можуть отримати трьома способами: 1) від викладача, який повідомляє про успіхи у навчанні, корегує, оцінює і стимулює мовленнєву діяльність учня; 2) шляхом зовнішнього СВК за допомогою ключів, здійснюючи самокорекцію (взаємокорекцію) мовленнєвих дій; 3) шляхом внутрішнього СК, зіставляючи виконану мовленнєву дію зі сформованим внутрішнім психічним еталоном цієї дії [2, с. 232; 3, с. 76–77].

СК рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетенції, зокрема компетенції в аудіюванні, – це інтелектуальна здатність учня зіставляти власне виконання тих чи інших мовленнєвих дій з певним еталоном і при цьому самостійно знаходити, виправляти або попереджувати відхилення від еталону або накресленої мети у власній діяльності чи в її результатах. Отже, СК рівня сформованості АКА – це рефлексивний підхід до власних мовленнєвих і навчальних дій та свідоме оволодіння АКА та її складовими.

Внутрішній СК є органічним компонентом мовленнєвої навички та формується одночасно і паралельно з нею. Зовнішній СВК – це спосіб контролю, який забезпечує перевірку мовленнєвих дій. Внутрішній СК і зовнішній СВК не підмінюють, а доповнюють один одного. Проте зовнішній СВК можна замінити контролем з боку викладача і навпаки, а замінити внутрішній СК контролем з боку викладача означає виконати за студента певну діяльність [3, с. 78–80; 4, с. 94–97; 5, с. 263–265].

Таким чином, внутрішній СК рівня сформованості АКА формується на основі зовнішнього СВК, інакше кажучи, вміння зовнішнього СВК трансформуються в навички внутрішнього СК. Здійснення цього процесу – це перехід від зовнішнього до внутрішнього, в основі чого лежить психологічна концепція Л. С. Виготського про розвиток психічних функцій від “інтерпсихічного” до “інтрапсихічного” – концепція інтеріоризації. В психології СК інтеріоризації означає перевтілення предметної діяльності зовнішнього контролю в структуру внутрішнього плану свідомості. Іншими словами, дії зовнішнього контролю в інтеріоризованій формі трансформуються в розумові дії, що характеризуються згорнутістю й автоматизованістю [6, с. 82]. Отже, СК не є вродженою здібністю, а формується під впливом свідомого навчання, що вимагає організації і систематичного проведення.

Отже, внутрішній СК рівня сформованості АКА – це органічний компонент мовленнєвої навички чи вміння аудіювання, що контролюється діяльністю мозку, довільно і мимовільно. Зовнішній СВК рівня сформованості АКА – це спосіб контролю, що здійснюється студентами, і який спрямований на підвищення рівня реалізації всієї навчально-контролюючої системи та розвиток рефлексії студентів.

Психологами доведено, що внутрішній СК має місце в будь-якій розумовій діяльності людини [3, с. 75–83; 6, с. 114–117]. Під час говоріння студент контролює себе за допомогою слухових і моторних відчуттів артикуляційного апарату. Писемне мовлення студента контролюється зором та моторними рухами руки. Читання піддається СК в плані розуміння семантичного взаємозв'язку елементів зорового сприймання. Самоконтроль в аудіюванні здійснюється таким чином: під час слухового сприймання реципієнт порівнює еталони, що зберігаються в довготривалій пам'яті зі словами, які чує та встановлює між словами смислові зв'язки, які разом складають семантичний зміст висловлювання [7, с. 19–23]. Власне розуміння аудіотексту може характеризуватись різною глибиною та якістю.

Здійснення СК забезпечує складний психофізіологічний механізм зворотного зв'язку, який полягає у регуляції студентом своєї мовленнєвої діяльності. Як вказують психологи [8, с. 213; 9, с. 144–146] та методисти [10, с. 118; 11, с. 69] для функціонування СК необхідно: 1) наявність виконаної мовленнєвої дії, яка контролюється; 2) наявність еталона; 3) процес зіставлення цих двох складових, що визначає ступінь їх співпадання: повне співпадання, часткове співпадання та повне неспівпадання; 4) прийняття рішення про збіг/незбіг виконаної мовленнєвої дії з еталоном і реагування на перевірений результат дії: тобто констатація про співпадання дії з еталоном і отримання підкріплення по каналах зворотного зв'язку чи неспівпадання дії з еталоном, наслідком чого має бути корекція.

Вищезазначений механізм функціонує, як у довільній, так і в мимовільній формі реалізації СК. Довільний СК співвідноситься з усвідомленістю, довільністю уваги та активізується переважно при



первинному виконанні мовленнєвої дії. Мимовільний СК – це підсвідома діяльність, яка пов'язана з актуалізацією мовленнєвої діяльності, є її компонентом і тому не може існувати окремо від неї [2, с. 230–231; 3, с. 75–77].

Слід відмітити, що результатом СК є, як правило, само- і взаємокорекція, яка здійснюється як студентом, так і партнером по роботі.

За А. М. Щукіним самокорекція – це розумове вміння людини самостійно виправити зроблену нею помилку. Самокорекція базується на раніше набутому досвіді в мові і мовленні [12, с. 294].

Взаємокорекцію рівня сформованості АКА ми розглядаємо як взаємне виправлення студентами зроблених і усвідомлених ними помилок з метою загального підвищення рівня реалізації всієї навчально-контролюючої діяльності.

Проте самокорекція не завжди здійснюється однаково. Це залежить від багатьох психолінгвістичних факторів. Наприклад, негативно впливають на рівень самокорекції суб'єктивні труднощі. Успішність подолання суб'єктивних труднощів залежить від уміння слухача користуватись механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння і навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграє кмітливість учня, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатись з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити з широким контекстом.

Суб'єктивні труднощі можна зменшити за рахунок зрозумілості завдання: когнітивне навантаження в цьому випадку зменшується, завдання виконується успішно, тому що учень розуміє 1) тип завдання та операції які необхідно виконати, 2) тему тексту, його жанр, 3) він також має необхідні знання контексту та 4) належні соціокультурні знання, усвідомлення помітної різниці між власною культурою та міжкультурною свідомістю.

Суб'єктивні труднощі можна зменшити за рахунок афективного компоненту: віра в себе: позитивний образ самого себе сприяє успішному виконанню завдання; включення та мотивація: більш вірогідно, що виконання завдання увінчається успіхом, якщо учень включиться в його виконання. Підвищений рівень особистої мотивації при слуханні тексту, створений зацікавленістю або тим, що завдання адекватне реальним потребам або виконанням пов'язаного з ним іншого завдання приведе слухача до ще більшого включення. Зовнішня мотивація може також відігравати певну роль, наприклад, у випадку, коли успішне виконання завдання просто необхідне, щоб не «втратити обличчя», або в умовах змагання чи заради винагороди.

Загальний стан: фізичний та емоційний стан учня також впливає на успіх виконання завдання. Розкутий і уважний учень зрозуміє прослуханий текст краще, ніж стомлений і стривожений.

Суб'єктивні труднощі може створити недостатність знань, навичок і вмінь з аудіювання, не сформованість загальнонавчальних стратегій на належному рівні. Рівень розвитку лінгвістичних ресурсів учня: рівень знань і контролю граматики, словника, фонології впливає на успішність виконання завдання з аудіювання.

Завдання з аудіювання може бути складним в лінгвістичному плані і простим – в когнітивному і, навпаки, та, як наслідок, один з чинників може переважати інший при їх виборі в педагогічних цілях. Для успішного виконання завдання учні мають оволодіти змістом і формою, тоді вони матимуть більше можливостей для когнітивних операцій, якщо їм не потрібно буде приділяти всю увагу формальним аспектам і навпаки.

Мовні труднощі аудіювання обумовлюються обсягом наявних продуктивних і акустичних рецептивних іншомовних знань, діапазоном розуміння фонетичних явищ; відносно тривалим періодом в момент виклику наявних знань з довготривалої пам'яті, аналізу і систематизації ще не вивчених мовних явищ, важких для розуміння під час слухання.

Мовні труднощі аудіювання зумовлюються також рівнем розуміння наявної в тексті інформації (повна, розуміння важливих деталей); видом аудіо тексту (опис, розповідь, монолог, діалог); тематикою (темою); обсягом аудіотексту, способом контролю/ оцінювання.

До мовних труднощів належать граматичні, лексичні та фонетичні. Останні вважаються основними труднощами. Вони пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприйняття є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для визначення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Труднощі, зумовлені умовами сприймання – це труднощі, які визначаються а) темпом мовленнєвих повідомлень і б) кількістю пред'явлень аудіо тексту, в) тривалістю звучання тексту. Для того, щоб темп мовлення не став перешкодою в процесі аудіювання, швидкість пред'явлення аудіо тексту в окремих випадках може уповільнюватись за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами.

З вищевикладеного впливає необхідність врахування вчителем психолінгвістичних факторів, які впливають на формування самоконтролю під час навчання учнів аудіювання. Зокрема це можна зробити за допомогою диференціації завдань для розуміння аудіо текстів. Рівень складності цих завдань можна знизити, підвищити за допомогою засобів, вказаних вище: комплекс тестових завдань (ТЗ) для СВК; пам'ятки-поради, укладені викладачем; евристична бесіда викладача з учнями, контрольні листи для самооцінки (СО) та пам'ятки-поради, укладені самими учнями.





Оскільки аудіювання – це внутрішня, невиражена зовні мовленнєва діяльність, методисти припускають, що ознакою сформованості внутрішнього (процесуального) СК в аудіюванні є рівні розуміння аудіотексту: фрагментарний, глобальний, детальний, критичний.

На основі само- і взаємокорекції природньо і безболісно формується самооцінка (СО). За визначенням А. М. Щукіна, СО – це оцінка своїх якостей, самого себе, як особистості. Як важливий регулятор поведінки СО складається під впливом зовнішніх оцінок, а також співвіднесенні образу реального з образом ідеальним [12, с. 294].

СО розглядається нами як оцінка в результаті дій СВК. СО може бути адекватна та неадекватна. Неадекватна СО може бути завищеною або заниженою. В психології визначають два фактори, що впливають на формування СО. По-перше – це оцінка з боку оточуючих (в нашому випадку однокласників, вчителів). По-друге, порівняння результатів власної діяльності з результатами діяльності інших людей [11, с. 86–97]. Це свідчить про те, що оцінка, надана вчителем або однокласником, є основою, на якій базується адекватна СО учня. Від СО залежить критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності школяра і подальший розвиток його особистості [4, с. 40–42]. Тому важливо, щоб оцінка викладача, самооцінка та СО збігалися, що забезпечується поєднанням контролю з боку викладача з СК та СВК.

СО є основою для формування рівня домагань особистості, що накреслює завдання, до вирішення яких людина вважає себе здатною. Рівень домагань – це стійке прагнення індивіда до досягнення певної мети. Психологами доведено положення про збільшення рівня домагань після успіху та зменшення його після невдачі [8, с. 116–119]. Отже, можливість оцінити свої знання, навички, вміння є поштовхом для подальших досягнень за умови успіху, чи, навпаки, здійснення самоаналізу і самокорекції, за умови невдачі.

Результати експериментального дослідження, яке було проведене психологом В. І. Співаком, свідчать про те, що почуття впевненості та СК знаходяться у певній залежності. Так, з одного боку, зниження впевненості у собі призводить до додаткової активізації СК з метою перевірки правильності дій, які виконуються; з іншого – надмірна самовпевненість корелює з мінімальним використанням СК, схильністю до швидкого прийняття рішень, які, проте, не завжди призводять до позитивних результатів [6, с. 121–137].

Таким чином, слід використовувати систематичний СВК в мовленнєвій діяльності, що урізноманітнить навчальний процес, залучить старшокласників до більш активної пізнавально-контролюючої діяльності, буде вчасно забезпечувати учасників навчального процесу результатами їхніх власних мовленнєвих дій, більш того, надасть їм змогу виправляти помилки в потрібний момент та здійснювати само- і взаємооцінювання.

Отже, в даній статті ми розглянули СВК рівня сформованості АКА з двох позицій: по-перше, як психолінгвістичне поняття, тобто **внутрішній СК** – це інтелектуальна здатність особистості порівнювати контрольну і еталонну складові в процесі мовленнєвої діяльності; по-друге, як лінгводидактичне поняття – **зовнішній СВК** – це спосіб контролю, що спрямований на само- і взаємоперевірку та само- і взаємокорекцію. За допомогою зовнішнього СВК можна перевірити діяльність внутрішнього СК. Ми зупинились на поняттях СК, ВК, самокорекції, взаємокорекції та самооцінки. Можливість реалізації СВК рівня сформованості АКА відбувається лише на основі розвинутого рефлексивного підходу школяра до власної навчально-контролюючої діяльності.

Таким чином, для успішного формування само-/ взаємоконтролю слід залучати учнів до рефлексії, розвиток якої спонукає інформація, що надходить до учнів шляхом зовнішнього СВК і внутрішнього СК. Внутрішній СК є компонентом мовної навички і формується одночасно і паралельно з нею на основі зовнішнього СК. СК формується під впливом свідомого навчання, що систематично організовує і проводить вчитель.

Регуляція студентом власної мовленнєвої діяльності функціонує за умови наявності: виконаної мовленнєвої дії, наявності еталона, прийняття рішення про їхній збіг/ незбіг і реагування на перевірений результат дії. Результатом СК є само- і взаємокорекція, на рівень сформованості яких впливають психолінгвістичні фактори: суб'єктивні, мовні, зумовлені умовами сприймання, які безумовно слід враховувати вчителю під час навчання СК та ВК в процесі формування англомовної аудитивної компетенції за допомогою використання спеціальних засобів навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крапчатова Я. А. Підсистема тестових завдань для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Іноземні мови. – К., 2012. – № 3. – С. 36–41.
2. Крапчатова Я. А. Психолого-педагогічні передумови організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 18. – С. 229–239.
3. Рибаків М. Д. Аудирование как средство для развития самоконтроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : [Кн. для учителя : из опыта работы] / Ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 75–83.
4. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2005. – 175 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика-пресс. – 1999. – 536 с.
6. Співак В. І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Співак Віталій Іванович. – К., 1997. – 170 с.
7. Старков А. П. Функциональная направленность контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : [кн. для учителя : из опыта работы] / Ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 18–33.
8. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
9. Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / Составитель Леонтьев А. А. – М. : Русский язык, 1991. – С. 144–153.
10. Мусницкая Е. В. Сто вопросов к себе и к ученику : [кн. для учителя] / Е. В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996. – 192 с.



11. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб: КАРО, Минск: “Четыре четверти”, 2004. – 135 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: АСТ-Астрель-Хранитель, 2007. – 746 с.

**Дмитро ТИХОНЕНКО**

### **МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянковська І. В.

Однією з актуальних проблем вивчення сучасної німецької мови є дослідження лексики, оскільки, на відміну від граматичних структур, лексичні одиниці досить швидко варіюються. Застарілі лексичні одиниці виходять із повсякденного вжитку, з'являються неологізми у молодіжному мовленні, інтернет-спілкуванні та інших сферах. Такі зміни є підґрунтям для нових лінгвістичних досліджень.

Категорія модальності – одна з суттєвих ознак речення, оскільки виражає ставлення мовця до навколишньої дійсності. Засоби вираження модальності вивчали такі дослідники, як В. Виноградов, А. Гвоздьева, А.Т. Кривоносова, М.Турмерта ітн. Модальність та модальні частки у німецькій мові досліджені у працях Г. Шредера, У. Шпрангера та ітн. Однак функціонування модальних часток у сучасній німецькій мові є недостатньо дослідженим, оскільки змінюється семантичне наповнення цих лексичних одиниць, а також розширюється сфера їхнього використання. Саме цим зумовлена **актуальність** теми дослідження.

**Мета** наукової праці передбачає характеристику категорії модальності у сучасній німецькій мові, аналіз визначень модальних часток та їхніх функцій та вивчення функціонування модальних часток у сучасному німецькому мовленні.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- 1) ознайомлення з історією та сучасними підходами до дослідження модальних часток та аналіз сучасних визначень модальних часток у німецькій мові;
- 2) опис видів модальних часток та їхніх функцій у сучасному німецькому мовленні;
- 3) вивчення функціонування модальних часток у німецькій мові на прикладі літературних джерел.

**Об'єктом дослідження** є модальні частки в сучасній німецькій мові.

**Предметом дослідження** є види та функції модальних часток у сучасній німецькій мові, реалізовані у розмовній мові та таких джерелах як фільми, періодичні видання.

**Методи дослідження** обрані відповідно до мети та завдань роботи. Для вивчення сучасних підходів до аналізу мовних часток використано критичний аналіз наукової літератури. Також залучається контекстуальний аналіз для визначення контексту функціонування модальних часток у писемному мовленні. Статистичний метод слугує для визначення частотності використання модальних часток у мовленні та компаративний метод – для порівняння функціонування різних модальних часток. Також використані загальнонаукові методи синтезу та аналізу отриманої інформації.

**Теоретичне значення** роботи визначається тим, що в ній систематизовано сучасні підходи до вивчення модальних часток у німецькій мові, подано класифікацію модальних часток та описано їхні функції.

**Практичне значення** роботи полягає в тому, що її результати можна використати під час вивчення лексикології, граматики, стилістики німецької мови, інтерпретації тексту.

**Структура та обсяг магістерської роботи.** Робота складається з вступу, двох розділів – теоретичного та практичного – з висновками, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків.

У вступі подано обґрунтування теми, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання й методи дослідження, окреслено теоретичне й практичне значення роботи. Розділ 1 містить опис сучасних підходів до аналізу модальних часток. У Розділі 2 подано практичне дослідження функціонування модальних часток у німецькому мовленні на основі сучасних джерел. Висновки містять загальний підсумок проведеного дослідження, а також окреслюють перспективи наступних досліджень.

Характерною особливістю розмовної мови є її емоційність. Під час бесіди співрозмовники зазвичай не обмежуються вимогами інформації і повідомленням її. Кожен прагне, крім того, якимось вплинути на співрозмовника, передати йому свої почуття і настрої, спонукати його до якихось дій, викликати у нього бажану реакцію. Для вираження емоцій і суб'єктивного ставлення до змісту висловлювання і до співрозмовника слугують деякі лексичні засоби, зокрема особливий клас слів – модальні частки. Інтерес сучасної лінгвістики до модальних часток німецької мови не випадковий: жодна мова не володіє такою багатого, такою розгалуженою системою модальних часток, як німецька. Їх вживання є невід'ємною складовою діалогічного мовлення. Модальні частки називають словами-приправами (*Würzwörter*) і характеризують їхню функцію в розмовній мові так, ніби міміка мовця, передана засобами мови.

Німецька побутово-розмовна мова немислима без модальних часток. Щоб переконатися в цьому, досить взяти будь-який твір художньої літератури, де автор передає діалогічну мову, наприклад романи Е. М. Ремарка, Б. Келлермана, Г. Фаллади та ітн.

Модальні частки до цього часу не мають у німецькій лінгвістиці єдиного загальноновизнаного найменування, хоча дослідники останнім часом очевидно віддають перевагу терміну *modale Partikeln* або *Modalpartikeln*. Поряд з ним можна зустріти також термін *Abtönungspartikeln*, *Würzwörter* і деякі інші. У традиційній німецькій граматиці терміном «частки» (*Partikeln*) позначалися усі морфологічно незмінювані



слова: прислівники, сполучники, прийменники і частки, причому частки не виділялися зі складу прислівників. У ряді випадків ця традиція зберігається і понині [6, с. 74].

Будучи службовими словами, модальні частки не можуть бути вжиті самостійно, поза межами речення, тому і своє лексичне значення вони реалізують тільки в реченні. Тип речення відіграє при цьому велику роль. Залежно від типу речення реалізується той чи інший лексико-семантичний варіант модальної частки. У ряді випадків буває важко, а іноді й неможливо перекласти німецькі модальні частки на інші мови. Часом буває простіше описати, ніж знайти відповідні еквіваленти в інших мовах. Справа в тому, що не кожна мова має таку ж розгалужену систему модальних часток, як німецька. Наприклад, у французькій та в англійській мовах модальних часток набагато менше, і при перекладі німецьких речень з модальними частками доводиться вдаватися до інших мовних засобів: це можуть бути повнозначні слова, порядок слів, вигуки, а в усному мовленні – інтонація [4, с. 22].

Модальні частки належать до найбільш вживаних засобів сучасної німецької мови, які служать для вираження емоцій і суб'єктивного ставлення до змісту висловлювання і до співрозмовника, з їх допомогою передаються різні відтінки модальних відносин. Таке ставлення може бути нічим не ускладнене або воно може бути пов'язане зі значенням об'єктивного ставлення повідомлення до дійсності. Однак суб'єктивне ставлення, оцінка в модальних частках присутня завжди.

У сучасній німецькій мові існує кілька підтипів модальних часток. Наприклад, підсилювальні частки (*sogar, selbst, zu* тощо). Одні з них служать для виділення, підкреслення підмета, обставини, додатка, присудка і т.д. Інші посилюють значення знаменного слова. Окличні частки *wie, wieso* передають експресивність речення. Нарешті, існують стверджувальна частка *ja* і негативні *nicht, nein*. Але переважна більшість німецьких часток служать для посилення і уточнення висловлювання – це модальні частки (*doch, denn, nur, nun* та ін.).

Модальні частки дуже часто вживаються в усному мовленні. Вони служать для того, щоб більше зацікавити співрозмовника, викликати подив, висловити згоду або незгоду з висловлюваннями. До таких часток відносять модальну частку *aber*, котра виражає несподіванку, наприклад: *Du kannst aber gut Deutsch!* – *А ти гарно знаєш німецьку!*; *Das ist aber eine schöne Bluse!* – *Яка гарна блузка!* Модальна частка *auch* виражає також несподіванку, наприклад: *Er war ja auch zu Hause!* – *Так він також був дома!* Модальна частка *bloß* в наказовому способі виражає попередження і застереження, наприклад: *Komm bloß nicht zu früh!* – *Тільки не приходь зарано!* *Gehe da bloß nicht hin!* – *Просто не ходи туди!* Також частка *bloß* може виражати невдоволення, наприклад: *Warum ist er bloß so dumm?* – *Чому він такий тупий?* *Was soll ich denn bloß mit ihm machen?* – *І що ж мені з ним робити?* [4, с. 132].

**Характерні ознаки модальних часток в німецькій мові:**

- Модальні частки не відмінюються.
- Модальні частки не можуть в однаковому значенні давати відповідь на питання.
- Модальні частки не можуть займати перше місце в реченні.
- Модальні частки стосуються всього речення в цілому.
- Модальні частки завжди ненаголошені.
- Модальні частки інтегровані в реченні.
- Модальні частки не є членами речення і не можуть виступати в якості еквівалентів речення.
- Модальні частки утворюють член речення з іншими словами, належать до присудка і представляють разом з дієсловом «фонетичне слово».
- Модальні частки синтаксично завжди факультативні, тобто можуть бути прибрані з речення, не змінюючи граматичну будову речення.
- Модальні частки зазвичай – це короткі односкладові слова.
- Модальні частки стоять у реченні після дієслова, між дієсловом і модальною часткою можуть стояти й інші члени речення.
- Модальні частки не заперечують, тому стоять перед запереченням.

Модальні частки є необхідними і вживаними в усіх випадках, коли мовець бачить перед собою конкретного співрозмовника, а мова без модальних часток сприймається носіями німецької мови як суха, нелюб'язна і надмірно категорична. Метод елімінації, тобто опущення елемента зі структури висловлювання, дозволяє побачити, як за допомогою однієї модальної частки змінюються модальні значення у висловленні і як можна вплинути на співрозмовника або змінити думку про нього.

а) *Es klopft an der Tür. Das ist Dima. – Стукають. Це Діма.*

б) *Es klopft an der Tür. Das ist wohl Dima. – Стукають. Це, мабуть, Діма* [2, с. 74].

Наведені приклади демонструють, що модальні частки є невід'ємною частиною речення, вносять в нього різні суб'єктивно-модальні значення, роблячи мову живою, цікавою, показуючи, що мовець зацікавлений в безпосередньому спілкуванні зі своїм співрозмовником.

Дисертація А.Т. Кривоносова «Про модальні частки в німецькій мові» (1963), названа дослідницею Марією Турмер «першою великою працею про модальні частки», ставить головне питання, яке до сих пір притягує увагу багатьох германістів, – опис значення модальних часток. У поглядах на цей аспект існують найбільші розбіжності [9, с. 2].

М. Турмер під час семантизації модальних часток пропонує виходити з відмінності двох областей значення: речення і іллокуції. Перше поняття розкриває область денотативного значення, друге – спосіб сприйняття інформації. У другій області реалізуються модальні частки [9, с. 2].



Відображаючи категорію модальності, модальні частки виражають ставлення мовця до сказаного, емоційно-оцінний аспект висловлювання (ілокуції), тому їх також називають «іллокутивними індикаторами». За допомогою них в мовному акті, як прагматичній одиниці безпосереднього мовного висловлювання, поряд з передачею змісту, може бути зазначено знання співрозмовників про предмет обговорення, припущення або очікування як того, хто говорить, так і слухача. Модальні частки пояснюють роль взаємин між партнерами, їх іллокутивні наміри, які можуть бути виражені у формі прохання, докору, попередження, вітання, подиву і т.д. [1, с. 150].

Загальні для модальних часток граматичні ознаки:

а) незмінні; б) обмеження використання типом речення; в) не будучи членами речення, відносяться до всього речення, привносячи додаткові відтінки в його значення; г) не можуть займати перше місце в реченні; д) неповнозначні; не утворюють словосполучень в якості головного слова; не можуть виступати в якості коротких відповідей; е) до них не можна поставити питання; ж) ненаголошені (як правило); з) утворюють комбінації з іншими модальними частками; і) мають омоніми в інших частинах мови [10, с. 21–27];

Модальні частки в силу своєї різноманітності, полісемії, прагматичної зумовленості і прямого орієнтування на розмовну мову роблять серйозний виклик можливості і доцільності впровадження їх на уроках іноземної мови в школі.

Модальним часткам не приділяється достатня увага не тільки в школі, але і на вищому рівні освіти. Але це аж ніяк не є передумовою їх якнайшвидшого впровадження в число необхідних мовних навичок і умінь. Мова без них, звичайно, і втрачає виразність, але не стає від цього позбавленою сенсу. Нерозуміння модальних часток в якості слухача кардинально не перешкоджають сприйняттю пропозиціонального змісту висловлювання, хоча і вносять певне сум'яття. Непідготовлена спроба використовувати частки в усному і письмовому спілкуванні як раз не виключає створення бар'єру під час комунікації з носієм мови. Але якщо роль модальних часток не настільки велика під час аудіювання, а уникати їх у мові набагато легше, ніж навчитися коректно використовувати, тоді виникає відповідне питання: яку мету в такому випадку має переслідувати навчання? На нашу думку, вивчення модальних часток у школі не потрібно виокремлювати, а включити у підтему «Модальні слова». Таким чином можна буде учням пояснити сферу вживання та навчити деяких модальних часток, які є найбільш вживаними в усній розмовній німецькій мові. Вводити модальні частки доцільно на старшому ступені вивчення мови, тобто, у старших класах.

Періодизацію процесу засвоєння модальних часток пропонується співвіднести з критерієм питомої ваги формального та змістового компонентів у вправах, відповідно до якого навчання ділиться на формально-змістову, змістово-формальну і змістову стадії [5, с. 10–11].

Отже, модальні частки належать не до окремого слова або словосполучення, а до всього речення в цілому. У реченні вони відіграють значну комунікативну роль, надаючи висловленню різні відтінки суб'єктивної модальності: мовець не лише інформує свого співрозмовника про щось, але й одночасно виражає своє ставлення до сказаного й до співрозмовника. Вони допомагають зрозуміти цілі й наміри мовця, його емоційну оцінку змісту висловлення, його очікування, які він пов'язує зі своїм партнером по комунікації. Модальні частки не змінюються й не відмінюються. Кожна модальна частка орієнтована на певні типи розповідних, спонукальних та питальних речень, а через них на певні мовленнєві наміри чи дії, такі як вимога, бажання, погроза тощо, надаючи їм певного відтінку (посилення, пом'якшення), тобто виражаючи ставлення мовця до ілокуції. Модальні частки допомагають зрозуміти цілі та наміри мовця, його емоційну оцінку змісту висловлювання, його очікування, тобто виявляють прагматичну спрямованість висловлювання. Розбіжності у описі властивостей та значення модальних часток виражаються у різному обсязі розряду в різних класифікаціях та у поділі розряду на ядро (власне модальні частки) і периферію (модальні частки у широкому розумінні).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заикин А.Е. Модальные частицы в современной разговорной речи // Речевые аспекты изучения современного немецкого языка. – Москва: МГПИ, 1984. – С. 139–159.
2. Кокорина С.В. Модальные частицы как прагмемы в системе речи // Автореферат диссертации кандидата филологических наук. – 2002. – 193 с.
3. Крашенинникова Е.А. Модальные глаголы и частицы в немецком языке: учеб. пособ. / Е.А. Крашенинникова. – М.: Учпедгиз, 1958. – 186 с.
4. Кривонос Ю. О семантической природе модальных частиц (к постановке проблемы) // Филол. науки. – 1998. – №5. – С. 50–58.
5. Пустынникова Г.П. Методика обучения устной речи студентов первого курса языкового факультета в процессе усвоения модальных частиц немецкого языка // Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. – Воронеж: ВГУ, 1973.
6. Роганова З.Е. Перевод с русского языка на немецкий: Пособие по теории перевода для ин-тов и фак. иностр. яз. / З.Е. Роганова. – М.: Высш. шк., 1971. – 208 с.
7. Торопова Н.А. Семантика и функции частиц / Н.А. Торопова; под ред. Л.Б. Гарифулина. – Саратов: Изд-во Самарского университета, 1980. – 229 с.
8. Шендельс Е.И. Грамматика немецкого языка. Синтаксис, морфология, текст / Е.И. Шендельс. – М.: Просвещение, 1975. – 482 с.
9. Bublitz W. Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. – Tübingen: Niemeyer, 1978. – 245 S.
10. Helbig G. Lexikon Deutscher Partikeln. – Leipzig: Enzyklopädie, 1990.
11. Thurmair M. Modalpartikeln und ihre Kombinationen. – Tübingen: Niemeyer, 1989.





Владислав ТОВТ

## НОМІНАТИВНІ ОМОНІМИ В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянковська І. В.

Сучасний етап розвитку суспільства потребує ретельного дослідження лексики розвинутих мов, у нашому випадку української та німецької на прикладі номінативних омонімів. Омонімія як явище однакового звучання різних за значенням слів здавна привертає увагу і лінгвістів, і філософів. Основна причина полягає в тому, що наявність омонімії суперечить логічності мови, раціональній цілеспрямованості мовного знака, єдності знака і значення, основному закону мовного знака. Яскравим прикладом в лінгвістиці є проблематика, що має назву “міжмовні омоніми” [2], а в теорії перекладу – “фальшиві друзі перекладача”, оскільки вони здатні викликати помилкові асоціації і привести до неправильного сприйняття інформації іноземною мовою, а під час перекладу істотно спотворити зміст сказаного. Проте, проблемні питання омонімів розглядаються в основному теоретично з наведенням декількох найбільш яскравих прикладів, без залучення достатнього матеріалу, зокрема, суцільної вибірки омонімів із тлумачних словників. Однак якісні й кількісні характеристики будь-якого об’єкта взаємозумовлені, тому окреме вивчення якоїсь зі сторін явища не може надати вичерпні знання про нього.

**Актуальність статті** визначається тим, що обрана тема належить до широко кола важливих сучасних мовознавчих питань, що стосується проблем розвитку мов та їх сучасного стану, лінгвокультурної комунікації, лексичної семантики та інших. Ці проблеми мають особливе значення для німецької та української мов у зв’язку з недостатнім теоретичним дослідженням явища омонімії в цих мовах, хоча свого часу такі питання як визначення сутності омонімії як мовного явища, класифікацію омонімів, походження омонімів, роль омонімії в розвитку мови досліджували Н.Д. Арутюнова [1], С. В. Кійко [2], Л.В. Малаховський [3], І.Г. Ольшанський [7] та інші.

**Метою** нашого дослідження є комплексний розгляд феномену номінативної омонімії в німецькій та українській мовах, порівняльний аналіз семантики цих лексичних одиниць, всебічна характеристика омонімів в обох мовах і таким чином з’ясування особливостей омонімії порівняно із іншою лексикою.

**Завданням дослідження** є систематизувати та узагальнити знання про номінативні омоніми як мовне явище, розмежувати поняття полісемії та омонімії на матеріалі зіставлюваних мов, розкрити поняття міжмовної омонімії, визначити основні види омонімів та різницю значення слів при перекладі.

Переважає більшість наукових термінів запозичуються з латини, яка протягом багатьох століть була практично офіційною мовою науки, або ж із давньогрецької мови. До таких термінів відноситься і слово «омонім», який широко використовується в мовознавстві і літературознавстві. Більшість омонімів з’являються в мові випадково. Після того, як слово закріпилося в мові за певним поняттям, змінити його іншим словом, яке по-іншому звучить практично неможливо, та й немає потреби.

Ми дотримуємося широкого розуміння терміну «омонімія» і визначасмо омоніми слідом за Л.В. Малаховським як слова однієї і тієї ж мови в один і той же період її існування, які збігаються за звучанням і/ або написанням в усіх або деяких граматичних формах і відрізняються хоча б одним із компонентів плану змісту – лексичній і/або граматичній семантиці [3, с. 56]. Омоніми з’являються внаслідок звукових змін у слові в процесі розвитку мови; смислових змін у слові в процесі розвитку мови; випадкового збігу звучання слова рідної мови та запозиченого з іншої мови; випадкового збігу звучання форми різних слів.

Загальна кількість іменних лексичних омонімів, знайдених у словнику Duden [8], становить 3082 лексичні одиниці (ЛО), що є найбільшою за обсягом групою. Матеріалом дослідження німецьких іменних омонімів послужила вибірка омонімічних іменників з тлумачного словника сучасної німецької мови Duden [8] загальною кількістю 2524 лексичні одиниці; матеріалом дослідження українських – Сучасний тлумачний словник української мови [6].

Під час дослідження омонімії вчені виокремлюють повні й неповні (часткові) омоніми:

- повні (абсолютні) – омоніми, у яких збігається уся система форм або інакше кажучи омонімічними є всі граматичні структури цих лексем. Наприклад, *ключ (від замка) – ключ (джерело); рукав (елемент одягу) – рукав (річка)* [6]; *der Ball (kugelförmiges Spielgerät), der Ball (Tanzveranstaltung); der Reif (Ring), der Reif (Eiskristalle)* [8]. Іменник *характеристика*<sup>1</sup> – офіційний документ із відгуком про службову діяльність когонебудь і *характеристика*<sup>2</sup> – ціла частина десяткового логарифма [4, с. 960] належать до одного роду, одного типу відмінювання, обидва вживаються в однині та множині й мають тотожний звуковий склад у всіх граматичних формах.

- неповні (часткові) – омоніми, у яких не всі граматичні форми мають однаковий фонемний склад. Неповнота омонімічних іменників може виявлятися в наявності тільки форм множини в одному з іменників, тоді вони є омонімічними тільки за частиною форм множини, так, слово *кадри*<sup>1</sup>, що означає основний (штатний) склад працівників установи, підприємства тієї чи тієї галузі діяльності; усі постійні працівники, не має форми однини, вживається тільки у множині, а слово *кадри*<sup>2</sup>, що означає окремі сцени чи епізоди з кінофільму, знімки на кіноплівці, є формою множини іменника *кадр* [6]; *die Kiefer (Nadelbaum), der Kiefer (Teil des Gesichtsschädels)* [9].



Як видно з наведених прикладів, суттєвою особливістю омонімів є їх співвідносний характер. Слово потрапляє в категорію омонімів тільки тоді, коли воно співвідноситься з деяким іншим словом (омонімічна пара) або словами (омонімічний ряд, омонімічна група), які мають таку ж форму, але інше значення.

Визначають кілька видів омонімів спільних для німецької і української мов:

1. Омографи (омограми) – слова, що пишуться однаково, але звучать по-різному через наголос: *záмок* (споруда) і *замók* (пристрій для замикання дверей); *мúка* (страждання) і *мукá* (борошно) [6]; *August* (männlicher Vorname, der August (Monat); die Hochzeit (Vermählung) die Hochzeit (Höhepunkt) [9].

2. Омофони – слова, що звучать однаково, але пишуться по-різному: *вzopi – в zopi* [6]; *die Ferse, die Verse, die Färse* [9].

На сьогодні омофони і омографи є одним з найбільш вдалих визначень внутрішньомовної омонімії.

Більшість груп омонімів-іменників німецької мови є двочленими, наприклад: *der Abdruck*<sup>1</sup> “відбиток”, *der Abdruck*<sup>2</sup> “друкування”; *die Beute*<sup>1</sup> “діжа”, *die Beute*<sup>2</sup> “здобич”, усього 1061 омогрупа. Тричленних омонімічних груп 113, як-от: *die Kapelle*<sup>1</sup> “капела”, *die Kapelle*<sup>2</sup> “каплиця”, *die Kapelle*<sup>3</sup> “капіж”; *die Messe*<sup>1</sup> “меса”, *die Messe*<sup>2</sup> “ярмарок”, *die Messe*<sup>3</sup> “кают-компанія”; чотиричленних груп – 14, серед них: *die Gloria*<sup>1</sup> “слава”, *Gloria*<sup>2</sup> “глюрія”, *die Gloria*<sup>3</sup> “хвалебна пісня”, *die Gloria*<sup>4</sup> “шовк”; *das Grüne*<sup>1</sup> “зелений колір”, *das Grüne*<sup>2</sup> “поліцейський”, *das Grüne*<sup>3</sup> “член партії Зелених”, *das Grüne*<sup>4</sup> “зелень”. У вибірці зустрілася також омонімічна група, яка містить 6 членів: *der Atlas*<sup>1</sup> “один з титанів”, *der Atlas*<sup>2</sup> “географічний атлас”, *der Atlas*<sup>3</sup> “шийний хребець”, *der Atlas*<sup>4</sup> “матерія”, *der Atlas*<sup>5</sup> “атлантик”, *Atlas*<sup>6</sup> “гора в Африці” [8].

Розглянемо класифікацію омонімів. В залежності від формальних, точніше, від граматичних (морфологічних), і смислових, або семантичних, відносин між омонімічними словами розрізняються два основних типи омонімів: омоніми лексичні (власне лексичні) і граматичні (морфологічні), які іноді називаються омоформами. Деякі лінгвісти поряд з названими основними типами омонімів особливо виділяють ще проміжний тип – омоніми лексико-граматичні. Лексичні омоніми збігаються за звучанням слів, що належать до однієї і тієї ж частини мови і не пов’язані один з одним семантично. Це однаково за звучанням слова, які визнані омонімами через відсутність зв’язку між їхніми лексичними значеннями. Приклади: *бор* (сталеве свердло) і *бор* (хімічний елемент); *der See* (озеро) – *die See* (море).

**Граматичними** (морфологічними) омонімами, або омоформами, зазвичай називаються окремі граматичні форми різних слів, що збігаються за звучанням. Як приклади можна навести словоформи на зразок *дуло* (іменник) і *дуло* (дієслово в формі середнього роду минулого часу), *пила* (іменник) і *пила* (дієслово у формі минулого часу), *der Junge* (хлопчик, іменник) – *junge* (прикметник «молодий») – в називному відмінку жіночого роду, напр.: *eine junge Frau, das As* (ас, іменник) – *aß* («їв», дієслово минулого часу третьої особи однини).

Граматичними іноді називаються омоніми, що виникли в результаті конверсії, тобто переходу слів з однієї частини мови в іншу, наприклад: *знайомий* (іменник) – *знайомий* (прикметник), *essen* (дієслово «їсти») – *das Essen* (іменник «їжа»). Деякі лінгвісти розглядають подібні слова як особливий різновид граматичних омонімів, або омоформи.

**Лексико-граматичні** омоніми теж по-різному пояснюються в лінгвістичній літературі. Одні лінгвісти лексико-граматичними називають омоніми, що виникли в результаті конверсії. Інші під лексико-граматичними омонімами розуміють однаково звучання слова різних частин мови, ніяк не пов’язані з лексичним значенням. В останньому випадку до лексико-граматичних омонімів належать такі пари слів, як, наприклад: *три* (цифра) – *три* (дієслово у формі наказового способу від слова «терти»), німецькі *das Fest* (свято) – *fest* (міцний), *weiß* (білий) і *weiß* (знаю, знає).

Вченими проаналізовано, що омоніми з’являються в наслідок певних змін слова:

а) розпаду багатозначного слова, коли його окремі значення перестають сприйматися як семантично пов’язані: *порох* (пил) – *порох* (вибухова речовина), *правий* (справедливий, ні в чому не винний) – *правий* (протилежний лівому), *точити* (виточувати на токарному верстаті, гострити) – *точити* (прогризати, проїдати), *ключ* (від дверей) – *ключ* (журавлинний); *der Tor* (дурень) – *das Tor* (ворота), *der Leiter* (керівник) – *die Leiter* (сходи), *der Laden* (магазин) – *das Laden* (заряд), *der Hut* (капелюх) – *die Hut* (захист);

б) звукових змін слів у процесі розвитку мови: «*виту*» із «*виту*» та «*выту*», «*ніс*» із «*носъ*» і «*несль*», «*слати*» із «*сълати*» і «*стълати*»; «*taga*» (Althochdeutsch) – «*Tage*» (neuhochdeutsch), «*perga*» (Althochdeutsch) – «*Berge*» (neuhochdeutsch);

в) випадкового збігу звучання слова рідної мови й засвоєного з іншої мови: *клуб* (пилу, диму) – *клуб* (організація – із англ.), *мул* (у болоті) – *мул* (осел – із тибет.), *як* (прислівн.) – *як* (бик – із тибет.); *фас* (команда «нападати» для тварин) – *fass* (з німецької «кусати» в наказовому способі);

г) омонімії самих запозичених слів: *бак* (посудина для рідини – із франц.) і *бак* (частина палуби – із голл.); *бар* (одиниця тиску – грец.) – *бар* (невеликий ресторан – англ.), *метр* (одиниця довжини, віршовий розмір – грец.) – *метр* (шаноблива назва людини, вчитель, вихователь – франц.); *гриф* (частина струнного музичного інструмента, з німецької) і *гриф* (штемпель на документі, з французької); *кран* (трубка із закривкою, з голландської) і *кран* (механізм для піднімання вантажів, з німецької);

г) випадкового збігу звучання форм різних слів: *за в’яз* – *зав’яз*; *mahlen* – *malen*; *zumachen* – *zu machen*;

д) словотворення – утворення омонімів від тих самих або різних коренів чи основ: *стан* (ситуація, обставини) і *стан* – у техніці і т. п. (однокореневі від *стати*); *ударник* (механізм – від удар) і *ударник* (той, хто працює по-ударному – від *ударний*); *зажиги* (загоїтися), *зажиги* (ужити, спожити), *зажиги* (перезити, нажити – зажити слави) і *зажиги* (почати якість жити – зажити по-новому).



Слід зазначити, що явище омонімії ускладнюється полісемічними відношеннями, що доводить існування внутрішньої полісемії у термінів-омонімів. Так, наприклад, *die Schale* 1) шкарлупа; шкірка; оболонка 2) панцир, раковина 3) буд., тех. оболонка, 4) очистки, лушпиння 5) розм. наряд; *die Schale* 1) плоска ваза; глибоке блюдо 2) чаша вагів 3) мед. фото кюретка 4) тех. вставка (підшипника) 5) терит. чашка (для кави, чаю) 6) мисл. копита (диких тварин) [4, с. 724] ілюструє наявність явища омонімії, ускладненого полісемічними відношеннями. Науковці визнають, що межа між полісемією та омонімією нечітка [7, с. 42]. Через те, що перехід багатозначності в лексичну омонімію є живим процесом, тому між цими явищами немає і не може бути абсолютної межі.

Розглянемо та порівняємо на основі української та німецької мови значення слова «*der Akademiker*». Основним значенням нім. *der Akademiker* є “людина з вищою освітою, випускник вузу”, наприклад: *der künftige Arbeitsmarkt für Akademiker* – майбутній ринок праці для випускників; *vor allem Akademiker schicken ihre Kinder frühzeitig aufs Gymnasium* – передовсім люди з вищою освітою відправляють своїх дітей завчасно до гімназії. Кращим німецьким відповідником для значення “член Академії наук” буде складне слово *das Akademiemitglied*, наприклад: академік залишив по собі вагомий слід – *als Akademiemitglied hat er sichtbare Spuren hinterlassen*; під час прес-конференції з приводу відкриття новобудови академік звинуватив президента Академії у неправильному коштахорісі – *bei der Pressekonferenz zur Eröffnung des Neubaus machte Akademiemitglied dem Akademie-Präsidenten wegen angeblicher Fehlkalkulationen schwere Vorwürfe*. В українському слові розвинулися два переносних значення, сфера вживання яких обмежена розмовним стилем: “про тих, хто досконало володіє чим-небудь (на виробництві, у сільському господарстві і т. ін.)”, наприклад: *20-річний диригент працював так серйозно, як досвідчений академік – ein 20-jähriger Dirigent arbeitete mit einer Seriosität wie ein alter Meister* та “спортсмен, що займається академічним веслуванням”, як-от: *лише минулого тижня команда продовжила з академіком контракт, який закінчився у кінці року – die Mannschaft hat erst in der vergangenen Woche seinen zum Jahresende ausgelaufenen Vertrag mit dem Ruderer verlängert*. Як бачимо, у німецькій мові відповідні значення передаються словами *der Meister* і *der Ruderer*.

**Висновки.** У процесі дослідження розглянуто феномен номінативної омонімії в німецькій та українській мовах, здійснено порівняльний аналіз семантики цих лексичних одиниць, подано всебічну характеристику омонімів в обох мовах і таким чином з’ясовано особливості омонімії порівняно із іншою лексикою. У статті визначено суттєву особливість омонімів – їх співвідносний характер, розкрито поняття повних і неповних омонімів, поняття міжмовної омонімії, визначено основні види омонімів та різницю значення слів при перекладі, доведено існування внутрішньої полісемії у термінів-омонімів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н.Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1980. – С. 156–249.
2. Кійко С.В. Омонімія в мові і мовленні. Монографія / С.В. Кійко. – Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2014. – 544 с.
3. Малаховский Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии. – М. : Наука, 1990. – 238 с.
4. Немецко-русский (основной) словарь : ок. 95 000 слов. – М. : Рус. яз., 1992. – 1040 с.
5. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
6. Сучасний тлумачний словник української мови (60 000 слів). – К. : «Школа». – 2009. – 832 с.
7. Ольшанский И.Г. Лексикология : современный немецкий язык [Учебник для студ. ливг. фак. высш. учеб. заведений] / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 416 с.
8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / G. Drosdowski. – 6. Aufl. – Wien : Dudenverlag, 2006. – 1816 S.
9. Homonym [Wikipedia] – Режим доступу до ресурсу: [https://de.wikipedia.org/wiki/Homonym#Uneigentliche\\_Homonymie,\\_Homographie,\\_Homophonie](https://de.wikipedia.org/wiki/Homonym#Uneigentliche_Homonymie,_Homographie,_Homophonie)

Ольга ТРОЦЬКА

### ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ОДИН З ЕТАПІВ ЛОКАЛІЗАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТА РОЗВАЖАЛЬНИХ ПРОДУКТІВ КОРПОРАЦІЇ МАЙКРОСОФТ)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

Статтю присвячено вивченню особливостей адаптації програмного забезпечення до іншомовного середовища та до нового мовного оформлення, тобто до інтеграції в нього тексту перекладу.

**Ключові слова:** інтернаціоналізація, локалізація, програмне забезпечення, мовні та культурні стандарти.

*The article is dedicated to the study of the peculiarities of software adaptation to foreign environment and to a new text, the translation, in its interface.*

**Keywords:** internationalization, localization, software, language and culture standards.

Ми живемо в епоху глобалізації та розвитку інформаційних технологій, що посприяло виходу перекладу на новий рівень. Соціальні, культурні, політичні та економічні зв'язки між різними куточками планети зумовили збільшення кількості інформації, яка потребує перекладу, зокрема текстів веб-сайтів та програмного забезпечення (ПЗ), які часто перекладають одразу на велику кількість мов. При цьому мовою вихідного тексту програмного забезпечення у 80% випадків є англійська.

Переклад програмного забезпечення та веб-сайтів називають локалізацією, яка визначається як адаптація відповідно до мовних і культурних стандартів цільового ринку. Це явище виступало предметом наукових розвідок таких мовознавців, як Джеремі Мундей, Берт Еселінк, Пер Долер, Ентоні Пим та інші [15; 8; 11; 17]. У нашому дослідженні візьмемо за основу визначення Берта Еселінка, за яким локалізація –





це “підготовка продукту до рівня лінгвістичної та культурної відповідності цільовій локалі (країні / регіону та мові), де він буде використовуватися та продаватися” [15, с. 321].

**Актуальність** дослідження зумовлено збільшенням кількості програмних продуктів, які локалізують для українського ринку, і зростанням попиту на якісно локалізоване програмне забезпечення, а також недостатньою увагою до питання локалізації та, зокрема, до ролі інтернаціоналізації в цьому процесі з боку вітчизняних перекладачів.

**Мета** статті – описати інтернаціоналізацію в контексті локалізації, її специфіку, роль та місце в перекладі програмного забезпечення. Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) дослідити процес локалізації програмного забезпечення та виділити стадії інтернаціоналізації, першого етапу процесу; 2) проаналізувати успішні та неуспішні випадки реалізації локалізації на етапі інтернаціоналізації.

**Об’єктом дослідження** виступає процес локалізації та інтернаціоналізації, а **предметом** – процес інтернаціоналізації як адаптація програмного забезпечення до іншомовного середовища.

**Джерельною базою** роботи є тексти інтерфейсу та довідки мультимедійних і розважальних продуктів корпорації Майкрософт, всього дванадцять, кожен вихідною мовою (англійською) та мовою перекладу (українською). Добір матеріалу здійснювався методом порівняння англійського тексту та його перекладу українською мовою.

Локалізація – складний технологічний процес, а переклад тексту – лише його частина. Інші елементи, що підлягають адаптації можна розділити на дві групи: культурні та функціональні. До культурних елементів відносять 1) кольори, форми, розміри, стилі; 2) зображення, іконки; 3) соціальні коди: гумор, етикет, звичаї, міфи, символи; 4) соціальні цінності тощо. До функціональних належать: 1) формати дати та часу, номери телефонів та інша контактна інформація; 2) одиниці вимірювання, географічні орієнтири; 3) Мова та мовний вміст; опис продукту, відгуки [1, с. 185; 3, с. 152; 16]. Такі зміни проводять для того, щоб продукт правильно працював в умовах іншого мовного середовища, а також викликав у користувача довіру та інтерес і, відповідно, добре продавався.

Більшість елементів, що підлягають адаптації, локалізують ще до виконання перекладу на етапі інтернаціоналізації. Всього етапів локалізації чотири: 1) інтернаціоналізація, тобто підготовка ПЗ до локалізації (цей етап включає власне інтернаціоналізацію ПЗ та створення пакету для перекладача); 2) власне переклад – переклад тексту інтерфейсу, інструкцій, супровідних документів тощо; 3) гуманізація – адаптація технічних повідомлень та їх перевираження мовою, зрозумілою для широкого загалу користувачів; 4) тестування – пошук і виправлення помилок [10, с. 33; 13; 15, с. 19]. У даній статті зосередимося на етапі інтернаціоналізації.

Інтернаціоналізація - процес проектування або переробки продукту таким чином, щоб його можна було локалізувати з мінімальними змінами [11], і який охоплює два підетапи: лінгвістичний і програмний, тобто стадію інтернаціоналізації продукту й стадію підготовки проекту для перекладу.

I. Стадія інтернаціоналізації продукту:

- 1) визначення регіонів, для яких локалізують продукт та мов, якими перекладатимуть;
- 2) створення або переробка продукту таким чином, щоб він підтримував символи на позначення букв мов локалізації продукту, а також відповідав їхнім функціональним стандартам;
- 3) тестування.

II. Підготовка проекту для перекладу:

- 1) виокремлення тексту перекладу;
- 2) укладання глосарію з термінологією;
- 3) укладання інструкцій перекладачу;
- 4) підготовка допоміжних матеріалів.

На першій стадії створюють ПЗ з урахуванням стандартів регіонів, для яких локалізують продукт. Наприклад, для країни, де читають справа наліво, текст разом із числовими даними має відображатися дзеркально, навіть меню повинно розгортатися з іншого боку [14]. Друга стадія полягає у підготовці пакету файлів для перекладача. Пакет включає інструменти, інструкції та матеріали, необхідні для створення локалізованої версії ПЗ [12], а саме: файли, які треба перекласти (бінарні файли та файли ресурсів); інструкції, вказівки та примітки від розробників, зокрема посібник зі стилю; фонову та контекстну інформацію стосовно ПЗ; повнофункціональну або бета-версію версію ПЗ; інструменти, необхідні для роботи з файлами. На цій стадії укладають глосарії та посібник зі стилю.

Неналежно виконана інтернаціоналізація продукту може призвести до виникнення перекладацьких помилок у тексті локалізованої версії. У цій статті ми спочатку розглянемо помилки у перекладі програм Майкрософт, які необхідно було попередити на етапі інтернаціоналізації, а потім – випадки успішної локалізації елементів програми.

Нижче наведено помилки, які повинні були попередити на етапі інтернаціоналізації.

Однією з основних задач під час інтернаціоналізації є створення або переробка (рідко) продукту таким чином, щоб він підтримував символи на позначення букв мов, на які локалізують продукт, працював із регіонально-залежними форматами даних і форматами друку тощо. Роблять усе необхідне, щоб програмне забезпечення не лише було коректно оформлене, але й працювало на операційній системі з її налаштуваннями. При цьому враховують, що користувач захоче, наприклад, дати файлу ім’я рідною мовою, скажімо, урду, або відкрити такий файл [9]. Зазвичай подібні помилки не є перекладацькими, проте у випадку програми Xbox саме переклад зумовив появу абсурдної помилки.





В Xbox можна створити так званий клуб гравців. Для цього в українській версії продукту переходимо на вкладку „Клуби“, натискаємо “Створити клуб” обираємо тип клубу, далі програма автоматично підбирає найменування клубу – це завжди комбінація імені гравця, що створює клуб, та таких слів, як “клуб”, “дім”, “будинок” (за бажанням можна змінити). Після цього перевіряємо доступність найменування, і програма видає помилку: “видалить із назви спеціальні символи та спробуйте знову”. Щоб уникнути помилки, потрібно прибрати кирилицю, яку програма вставляє автоматично як переклад слів *club, house* тощо. У вихідній версії продукту таких проблем не виникає. Ця помилка пов'язана з недостатньо ретельною інтернаціоналізацією та тестуванням продукту: програма Xbox не розпізнає символи кирилиці, хоча сама автоматично генерує їх у назві клубу.

Адаптація ПЗ під стандарти локалі включає зміни, пов'язані з правилами оформлення тексту (переносами, тощо), необхідними розмірами тих чи інших об'єктів, стилем оформлення загалом, а також у разі потреби враховує сприйняття культурами локалей кольорів, форм, зображень, звуків тощо.

У тексті програми (наприклад, у довідці) мають розставлятися переноси, а для цього програма повинна врахувати контекст (символи, що розташовані поруч). Наприклад, в українській мові можна перенести складні слова, що пишуться через дефіс, у місці знаку (*Поточний список Groove-сумісних пристроїв дивіться на веб-сторінці*), проте, не можна розривати літерні наращения, з'єднані з цифрами через дефіс [5]. Таке перенесення тексту програма робить автоматично. Перекладач, зазвичай, переносів не розставляє й відповідає лише за деякі випадки (зокрема, щоб тире не відривалося від слова перед ним, скорочене позначення одиниці вимірювання від числа, щоб не розривалися ініціали), адже зі зміною масштабу користувачем текст виглядатиме вже інакше, рядки розриватимуться в інших місцях.

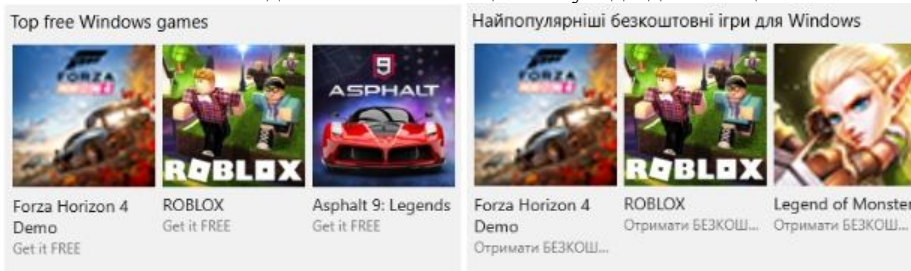
На рисунку 1.1 наведено приклад з таблиці "Правила використання Цифрових товарів" у довідці Groove. Зі зміною масштабування веб-сторінки, текст у таблиці розміщується по-різному і переноситься з рядка у рядок автоматично: спершу слово розірвалося посередині по складах, відповідно до правил української мови, але без знака переносу, потім при переносі деяких слів некоректно перенеслася одна буква, що суперечить правопису української мови.

Перенесення/копію  
вання/інше

Перенесення/к  
опіювання/інш  
е

**Рис. 1.1. Невідповідність локалізованого тексту правилам переносу української мови**

Розробники враховують, на скільки збільшаться текстові елементи інтерфейсу після перекладу. Як правило, при перекладі з англійської іншими мовами текст перекладу подовжується на 20–30%. Якщо цього не врахувати, можуть виникнути технічні проблеми: одні елементи тексту перекриватимуть інші або відображатимуться неповністю. У результаті, інтерфейс стає нечитабельним, що ускладнює роботу з програмою [7, 10]. На ілюстрації нижче видно, як при перекладі українською мовою англійське “Get it FREE” збільшилося з 11-ти символів до 20-ти й не поміщається у відведене місце.



**Рис. 1.2. Погана читабельність інтерфейсу у результаті збільшення тексту в процесі локалізації**

Формат запису чисел у різних країнах також не однаковий. У США числа, що складаються більше ніж з трьох цифр, розбиваються комами в групи по три справа наліво [18]. В Україні числа розбиваються пробілами в групи по три, починаючи з кінця, якщо складаються більше ніж з чотирьох цифр [4]. У програмі Xbox (див. рис. 1.3) чотиризначні числа записані неправильно.

Forza Horizon 4 Expansions Bundle 895,00 ₴	Forza Horizon 4 Ultimate Edition 2 560,00 ₴	Forza Horizon 4 Ultimate Add-On... 1 285,00 ₴
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

**Рис. 1.3. Помилка локалізації формату чисел в українській версії Xbox**

Розглянемо приклади деяких помилок, що виникли в результаті неухважного формування файлу для перекладу або через надання недостатньої кількості довідкової інформації на етапі підготовки проекту для перекладу.

Пакет для перекладача укладають таким чином, щоб перекладач мав змогу зрозуміти контекст того чи іншого сегмента тексту. Тому важливо надати перекладачеві довідкові матеріали, до яких зазвичай входять: опис продукту, робоча версія програмного забезпечення, коментарі розробників тощо [12]. Відсутність таких матеріалів призводить до того, що зібрані у текст сегменти, перекладені окремо по сегменту, не узгоджуються один з одним граматично, або спотворюється сенс повідомлення, як у прикладі нижче.

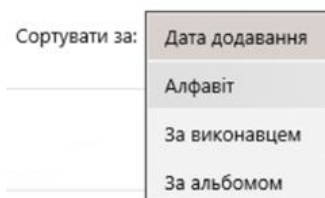


Програма повідомляє, скільки клубів можна створити максимально, і скільки з них гравець ще може створити. Після перекладу з повідомлення зрозуміло, що гравцем вже створено максимальну кількість клубів. Смілова помилка виникла, вірогідно, через відсутність контексту, адже якщо читати кожне речення окремо – переклад абсолютно правильний.

*You can create up to 3 public or private clubs and 20 hidden clubs. You have 3 public or private clubs remaining and 20 hidden clubs remaining.*

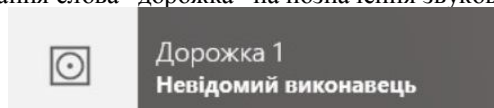
Максимально можна створити таку кількість клубів: 3 – відкритих або приватних, 20 – прихованих. У вас залишились відкриті та приватні клуби (3), а також приховані клуби (20).

У наступному прикладі через відсутність контексту елементи списку не узгоджуються з узагальнювальним словом.



**Рис. 1.4. Помилка узгодження елементів тексту**

У створення пакету для перекладача входить формування файлу, у якому виконуватиметься переклад. Такий файл містить не текст повністю, а окремі сегменти, при чому сегменти, розташовані поряд, іноді взагалі ніяк не пов'язані. Деякі сегменти можуть бути вже перекладені й заблоковані замовником. Тоді їх не потрібно опрацьовувати перекладачеві; або замовник не включає їх у файл для перекладу взагалі. У програмі Xbox на сторінці реєстрації з'являється суміш української та російської мов: *“Настройки конфиденциальности: стандартні для дорослого”*, як результат неухважного формування файлу. Прикладом може слугувати також використання слова *“дорожка”* на позначення звукової доріжки в Groove Music:



**Рис. 1.5. Ілюстрація з Groove Music до прикладу**

Сегменти *“Настройки конфиденциальности”* та *“Дорожка”* не опрацьовувалися перекладачем, що перекладав продукт українською, і залишилися у перекладі російською, адже людина, яка не включила цей сегмент у файл для перекладу, помилково вирішила, що цей переклад – адекватний переклад українською.

Поряд з помилками у програмах є багато прикладів якісно виконаної локалізації.

Формат дати на сторінці довідки Groove в українській версії наведено відповідно до місцевих стандартів:

Last Updated: Feb 15, 2018

Останнє оновлення: 15 лют. 2018 р.

У багатьох країнах використовується одна й та сама система числення та календар, як наприклад в Україні та США, проте розташування елементів та пунктуаційні знаки, що відмежовують день, місяць і рік одне від одного – різні:

4/20/2018

20.04.2018

Формат часу у програмі Xbox відтворено українською правильно. В Україні використовується 24-годинний формат часу, на відміну від 12-годинного у США.:

10:32:15 PM

22:32:15

У програмі 3D Builder одиниці вимірювання наведені одразу в метричній та американській системах мір, тому користувач має змогу переглядати розміри об'єкта в зручній для нього системі.



**Рис. 1.6. Інтернаціоналізація одиниць вимірювання в 3D Builder**

Програмне забезпечення адаптує під стандарти локалі для того, щоб створити продукт, максимально близький до місцевої культури та, відповідно, споживачів, щоб він не сприймався як чужий, відповідав локальним потребам і добре продавався [2, 6, 10], а помилки, подібні до описаних вище нівелюють позитивне враження користувача про продукт.

Отже, локалізація – складний технологічний процес, першим етапом якого є інтернаціоналізація, тобто створення продукту, на який легко накласти текст інтерфейсу мовами регіонів, в яких цей продукт поширюватимуть. Етап інтернаціоналізації ділиться на два підетапи: програмний та лінгвістичний, тобто на стадію інтернаціоналізації продукту й стадію підготовки проекту до перекладу. Інтернаціоналізація, виконана належним чином на кожному з підетапів, дозволяє уникнути не тільки проблем технічного характеру як, наприклад, некоректне відображення символів, але і певних типів перекладацьких помилок.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарчук Л. Особливості локалізації програмного забезпечення українською мовою / Л. Бондарчук // Лексикографічний бюлетень: Зб. наук. пр. – К.: Ін-т української мови НАН України, 2006. – Вип. 14. – С. 184–187.



2. Слісєєва С. В. Переклад і локалізація у сфері інформаційних технологій / С. В. Слісєєва // Наукові праці. Філологія. Мовознавство, – 2015, – С. 255–243.
3. Міщенко А. Локалізація та інтернаціоналізація перекладу у контексті міжкультурної комунікації / А. Міщенко // Наукові записки. Серія: філологічні науки. – Вип. 104 (1). – С. 151–157.
4. Написання цифр та символів у ділових паперах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studopedia.org/10-86645.html>.
5. Правопис основи слова. Український правопис 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/pravopys/rozdil1.htm#praperen>.
6. Соколова А. И. Локалізація русскоязычного веб-сайта для немецкоговорящих пользователей / А. И. Соколова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Сб. науч. трудов студентов, аспирантов и молодых ученых. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – С. 11-14.
7. 6 Essential Steps To Prepare Your Software Localization Strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://phraseapp.com/blog/posts/6-essential-steps-preparing-software-localization-strategy/>.
8. B. Esselink, A Practical Guide to Localization / Esselink B. // Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000. – 488p.
9. Bharadwaj A. Globalization? Now, why would that figure on a tech blog? / A. Bharadwaj [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://blogs.msdn.microsoft.com/anuthara/2005/11/24/globalization-now-why-would-that-figure-on-a-tech-blog/>.
10. Costales A. The role of Computer Assisted Translation in the field of software localization / A. Costales [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/244477638\\_The\\_role\\_of\\_Computer\\_Assisted\\_Translation\\_in\\_the\\_field\\_of\\_software\\_localization](https://www.researchgate.net/publication/244477638_The_role_of_Computer_Assisted_Translation_in_the_field_of_software_localization).
11. Dohler, P. N. Facets of Software Localization. A Translator's View / P. N. Dohler [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://translationjournal.net/journal/softloc.htm>.
12. L. Muzii Building a Localization Kit / Muzii L. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.translationdirectory.com/article1151.htm>.
13. Localization Introduction - Globalization | Microsoft Docs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.microsoft.com/en-us/globalization/localization/overview>.
14. Mirroring – Globalization | Microsoft Docs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.microsoft.com/en-us/globalization/input/mirroring>.
15. Munday J. Translation. An Advanced Resource Book / J. Munday – NY, □: Tuttle publishing, 2004. – 341 p.
16. Nichols B. The Difference Between Translation and Localization for Multilingual Website Projects [Definitions] / B. Nichols [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://content.lionbridge.com/the-difference-between-translation-and-localization-for-multilingual-website-projects-definitions/>.
17. Ramón J. Technology and translation (a pedagogical overview) / J. Ramón A. Pym // Translation Technology and its Teaching. A. Pym, A. Perestrenko & B. Starink (eds.). Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain). – 2006. – Pages 5–19.
18. Writing Numbers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.grammarbook.com/numbers/numbers.asp>.

**Вікторія ФОМЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИМОВИ СЛІВ ІЗ СУФІКСАМИ ФРАНЦУЗЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Шароварова С. В.*

Запозичення у різних мовах є одним із найважливіших факторів їх розвитку. Процес запозичення лежить в основі мовної діяльності. Запозичення – це мовне явище, у результаті якого в мові з'являється і закріплюється певний іншомовний елемент. Це невід'ємна складова функціонування та зміни мови, одне з основних джерел поповнення словникового запасу; також це повноцінний елемент мови, який є джерелом виникнення нових словотворчих елементів, словоформ і т.д [3, с.38].

Звукова та формальна одноманітність у межах однієї мови є наслідком запозичення одними індивідуумами у інших; таким же чином відбувається і запозичення елементів лексики однієї мови мовою-реципієнтом – через взаємодію їх носіїв. Частина запозичених елементів у мовах велика, однак точно підрахувати їх кількість неможливо з двох причин: як через постійне збільшення кількості іншомовних елементів, що проникають у мову, так і внаслідок асиміляції, яка ускладнює можливість визначення етимології слова [1, с.65].

**Актуальність** дослідження зумовлена тим, що дослідження запозичених лексичних елементів є однією з проблем сучасної лінгвістики. Протягом усього періоду розвитку кожна мова запозичує лексичні одиниці з інших мов, а вже існуючі слова змінюються відповідно до вимог мови-реципієнта. Це стосується не лише слова цілком, а й певних словотворчих елементів, зокрема суфіксів, які так само піддаються модифікації й асиміляції, як і слова. Саме тому дана тема не втрачає своєї актуальності та зумовлює постійний науковий інтерес учених-лінгвістів.

**Мета** дослідження полягає у визначенні особливостей вимови лексичних одиниць із суфіксами французького походження в їх морфологічній будові.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- визначити місце та роль французьких запозичень у словниковому складі англійської мови;
- установити особливості фонемного складу суфіксів французького походження та особливостей їх вимови;
- виявити закономірності місця словесного наголосу у словах із суфіксами французького походження.

**Об'єкт дослідження** охоплює процес запозичення французьких лексичних одиниць англійською мовою.

**Предметом дослідження** є лексичні одиниці із суфіксами французького походження в їх морфологічній будові.

**Матеріалом дослідження** обрано корпус 500 лексичних одиниць зі словника підручника Enterprise 4 (Intermediate) Coursebook, що є четвертою частиною курсу Enterprise для вивчення англійської мови [6, С. 173-176]. У корпусі слів матеріалу дослідження виявлено 186 слів французького походження, що складає 37,2 % усіх досліджуваних ЛО.



Мова – соціальний феномен, тому будь-яка зміна, що трапляється в суспільстві, звичайно, відбивається і на мовних процесах. Найбільш рухомим шаром мови є лексика. Саме вона найчутливіше сприймає усе нове. Це цілком природно: з'являються нові реалії – з'являються нові слова, що їх позначають, зникають реалії – зникають і слова. Умовою існування будь-якої мови як головного способу комунікації є її розвиток, а також еволюція – відмирання застарілих і поява нових елементів на всіх мовних рівнях, тобто рухливість мови. Ці процеси перш за все стосуються лексико-семантичного ярусу мови, оскільки саме лексика звернена до об'єктивної дійсності і безпосередньо відображає все, що в ній відбувається [2, с.13].

Лексика будь-якої мови зазнає таких змін:

- а) на основі слів і основ власної мови (словотвір, зміна значення слова);
- б) на основі слів і основ інших мов.

Власне кажучи, існує два шляхи формування лексики: прямий шлях і шлях запозичення. При цьому запозичення і словотвір засновані на утворенні нових лексичних одиниць у лексико-семантичній системі даної мови, а зміна значення – на пристосуванні смислового змісту [4, с.37].

Загалом в англійську мову прийшло багато слів французького походження. На думку І. В. Арнольд, близько 30% словникового запасу англійської мови – це саме слова, запозичені з французької мови. Варто також зазначити, що найбільшого впливу на англійську мову справило Норманське завоювання. У 1066 році битва при Гастінгсі закінчилася поразкою англо-саксонської армії. Саме тоді англійська мова стала мовою прислуги та простолюдинів, а французька – мовою норманської аристократії, тому її вважали мовою престижу, уряду та ввічливого соціального спілкування [1, с.240].

Основна маса населення Англії продовжувала послугуватися рідною мовою, хоча багато людей знали обидві мови. Усі ці фактори спричинили проникнення в словниковий запас англійської мови слів, що позначали коло понять, які позначали звичай побуту та занять феодальної норманської знаті. Пізніше, коли англійська мова витіснила французьку з усього державного життя, у неї увійшло дуже багато французьких політичних термінів. Таким чином можна прослідкувати, що французькі запозичення цього періоду проникають переважно в певні пласти словникового складу, а не в основний словниковий фонд. Перш за все це слова, що пов'язані з феодальними відносинами: *feudal, baron, vassal, liege, chivalry* [1, с.245]. Деякі з цих слів, які в той час відображали своїм значенням феодальну ідеологію, пізніше отримали більш загальний сенс. Це слова на кшталт *command, obey, serve, noble, glory, danger*. Цікаво прослідкувати розвиток значення останнього слова: спочатку воно означало «владу феодала» і саме в цьому значенні було запозичене. Значення «небезпека» воно отримало уже у Франції. Отже, у такий спосіб було запозичене вдруге [3, с.187].

Етимологічний аналіз слів матеріалу дослідження підтвердив припущення І. В. Арнольд [1, с.241] про те, що на часі в словниковому запасі англійської мови близько 30 відсотків слів становлять слова французького походження.

Розглянемо основні групи слів, що були запозичені англійською мовою з французької. Тематичний аналіз дав змогу класифікувати ЛО на такі групи слів [4–7]:

1. Слова, що стосуються різних соціальних верств населення, у тому числі високопоставлених осіб (наприклад, осіб королівської знаті або феодалів): *feudal, baron, vassal, liege, chivalry*.
2. Слова, що позначають титули – майже всі, крім *king, queen, earl, lord* і *lady*, що є власне англійськими, – усі вони здебільшого нормансько-французького походження;
3. Слова, пов'язані з керуванням державою: *people, nation, government, power, authority, court, crown*.
4. Слова, що пов'язані так чи інакше з модою, юридичними чи сімейними відносинами, а також ті, що позначають різноманітні розваги: *feast, leisure, pleasure, delight, ease, comfort, chase*.

Отже, французька мова мала значний вплив на англійську, причому в різних сферах ужитку – від сімейних стосунків до управлінських термінів і модних тенденцій.

За результатами морфемного аналізу ЛО матеріалу дослідження, ми виділили суфікси французького походження, що входять до складу досліджуваних слів, а саме: *-ance/-ence* (36% ЛО), *-ish* (24% ЛО), *-al* (17% ЛО), *able* (13% ЛО), *-ess* (4% ЛО), *-let* (3% ЛО), *-ment* (3% ЛО). Опишемо акцентні властивості суфіксів, що були найбільш частотними у морфемній будові досліджуваних слів, а саме: *-ance/-ence*, *-ish* і *-al*. Розглянемо кожен із них більш детально.

Суфікси *-ance/-ence* утворюють іменники на основі дієслів і надають їм значення абстрактності, напр.: *dependance* [dɪ'pen.dənts] або ж на основі прикметників і позначають стан чи якість певного предмета чи явища, напр.: *absence* ['æb.sənts], *brilliance* ['brɪl.jənts]. Ці словотворчі суфікси були запозичені французькою мовою в період Середньовіччя напряму від латинських *-antia* і *-entia*, а голосний у суфіксі залежав від голосного в корені слова [8, с.20-21].

Вимову слів та місце словесного наголосу в словах із суфіксами *-ance/-ence* визначено за словником вимови [7]. Характерною закономірністю є акцентна модель із наголосом на першому або другому складі від складу із суфіксом, напр.: *compliance* [kəm'plai.ənts], *endurance* [ɪn'dʊə.rənts], *recurrence* [rɪ'kʌr.ənts]. Крім того, при вимові в будові суфіксів з'являється звук [t], який, тим не менш, є опціональним, напр.: *performance* [pɜ'fɔ:m.ənts], *convenience* [kən'vi:ni.ənts]. Хоча його і немає в морфемі, але він може з'являтися саме при вимові слова. Така особливість пов'язана з їх походженням із латинської мови [5, с. 38].

Розглянемо ще один словотворчий суфікс французького походження – *-ish*. Це словотворчий елемент, який утворює прикметники і надає їм значення «той, що в натурі, природі чого-небудь». Суфікс *-ish* може бути як прикметниковим елементом, так і дієслівним, тому варто розрізнити його омонімічні форми. У першому випадку суфікс *-ish* можна віднести до нативних елементів англійської мови, оскільки у староанглійській мові існував суфікс-попередник *-isc* саме з таким значенням, як і його сучасний





відповідник, напр.: *longish* ['lɒŋ.ɪʃ], *reddish* ['red.ɪʃ], *kittenish* ['kɪt.ən.ɪʃ]. У другому ж випадку, коли суфікс *-ish* слугує як словотворчий елемент дієслів, цей суфікс був запозичений саме з французької мови, напр.: *abolish* [ə'boʊl.ɪʃ], *astonish* [ə'stɒn.ɪʃ], *establish* [ɪ'stæb.lɪʃ] [8, с.298-300].

У процесі аналізу слів було виявлено основну акцентну закономірність, що полягає у розміщенні наголосу на складі, передуючому складу з суфіксом. Акцентна модель прийшла від французької мови, у якій наголос завжди падає на останній склад, однак у процесі еволюції англійської мови місце наголосу змінилось на склад, передуючий складу із суфіксом.

Суфікс французького походження *-al* є універсальним і утворює як прикметники (*additional* [ə'dɪf.ən.əl], *functional* ['fʌŋk.fən.əl], *dialectical* [daɪ.ə'lek.tɪ.kəl]), так і іменники (*bestowal* [br'stəʊəl], *editorial* [ed.ɪ'tɔ:ri.əl], *disposal* [dɪ'spəʊ.zəl]). Цей суфікс з'явився у мові в Середньоанглійський період (XI–XIV ст.) саме після Норманського завоювання, коли французька мова активно насаджувалася як головна мова аристократів [5, с. 91]. У французьку ж мову цей суфікс прийшов епоху Середньовіччя напряму з латинської мови від *-alis*, що мав значення «схожий, наближений до, той, що стосується чого-небудь». У французькій мові суфікс *-al*, що використовувався для утворення іменників, мав значення «act of doing something», тобто процес виконання певної дії, і саме з таким значенням він укоринився в англійській мові [8, с.11].

Досліджуючи слова з суфіксом *-al*, ми дійшли таких висновків, що характерною акцентною моделлю слів є місце наголосу на першому чи другому складі слова. Також виявлено таку закономірність: якщо корінь закінчується на голосну, то суфікс вимовляється в повній формі, напр.: *aerial* ['eəri.əl], *colloquial* [kə'ləʊ.kwi.əl]. Однак якщо корінь закінчується на приголосну, то звук [ə] не вимовляється або ж є опціональним, напр.: *capital* ['kæp.ɪ.təl], *crystal* ['krɪs.təl] [8, с. 94–97].

Представимо закономірності місця словесного наголосу в словах із досліджуваними суфіксами й особливості вимови цих суфіксів у вигляді таблиці (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Типові суфікси французького походження у корпусі слів підручника Enterprise 4

Суфікс		Місце словесного наголосу	Особливості вимови	Приклади
-ance/-ence		Наголос падає на перший або другий склад слова	Вимовляється як [-ənts] – з'являється звук [t], якого немає в морфемі, тому він є опціональним	<i>compliance</i> [kəm'plai.ənts], <i>endurance</i> [ɪn'dʒʊə.rənts], <i>recurrence</i> [ri'kʌr.ənts]
-ish	(прикметниковий словотворчий елемент)	Наголос падає на склад, попередній перед суфіксом	Буквосполучення <i>sh</i> в суфіксі вимовляється як палаталізований щілинний [ʃ]	<i>longish</i> ['lɒŋ.ɪʃ], <i>reddish</i> ['red.ɪʃ], <i>kittenish</i> ['kɪt.ən.ɪʃ]
	(дієслівний словотворчий елемент)	Наголос падає на склад, попередній перед суфіксом	Буквосполучення <i>sh</i> в суфіксі вимовляється як палаталізований щілинний [ʃ]	<i>abolish</i> [ə'boʊl.ɪʃ], <i>astonish</i> [ə'stɒn.ɪʃ], <i>establish</i> [ɪ'stæb.lɪʃ]
-al	(прикметниковий словотворчий елемент)	Наголос падає на перший або другий склад слова	Фонема [ə] у випадку попередньої голосної вимовляється, у випадку попередньої приголосної – опціональна або не вимовляється зовсім.	<i>additional</i> [ə'dɪf.ən.əl], <i>functional</i> ['fʌŋk.fən.əl], <i>dialectical</i> [daɪ.ə'lek.tɪ.kəl]
	(іменниковий словотворчий елемент)	Наголос падає на перший або другий склад слова	Фонема [ə] у випадку попередньої голосної вимовляється, у випадку попередньої приголосної – опціональна або не вимовляється зовсім.	<i>bestowal</i> [br'stəʊəl], <i>editorial</i> [ed.ɪ'tɔ:ri.əl], <i>disposal</i> [dɪ'spəʊ.zəl]

Отже, у результаті дослідження лексичних одиниць зі словника підручника Enterprise 4 (Intermediate) Coursebook було виявлено 37,2 % слів французького походження. Найпоширенішими словотворчими елементами у корпусі слів матеріалу дослідження є суфікси як *-ance/-ence*, *-ish*, *-al*, кожен із яких увійшов до лексичної системи англійської мови з латини опосередковано через французьку мову.

Місце словесного наголосу у досліджених ЛЮ визначається суфіксами. У словах із суфіксами *-ance/-ence* і *-al* наголос завжди падає на перший чи другий склад слова від початку, а в словах із суфіксом *-ish* – на склад, що передє складу із суфіксом. Таким чином французька акцентна модель із наголосом на останньому складі асимілювалася із тенденцією виділяти наголосом початок слова в англійській мові. У вимові суфіксів *-ance/-ence* наявний додатковий звук [t], який був характерним ще в їхній латинській формі. Суфікс *-ish* мав попередника в англійській мові ще в староанглійський період, який тоді мав зовсім



інше значення. Суфікс *-al* у сучасній англійській мові підлягає якісній або нульовій редукції залежно від попередньої фонемі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд І.В. Лексикологія сучасної англійської мови / І.В. Арнольд. – М.: АспектПресс, 2001. – 536 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Винокурова В.М. Закономірності розвитку семантичної структури лексичних запозичень в сучасній англійській мові / В.М. Винокурова – Мн.: Наука і техніка, 1993. – 208 с.
4. Новикова Е.Р., Поляков О.Г. Изучение французских заимствований в английском языке и английских во французском в процессе подготовки бакалавров лингвистики – будущих учителей. / Е.Р. Новикова, О.Г. Поляков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 1. – С. 36–39.
5. Секирин В.П. Заимствования в английском языке: монография. / В. П. Секирин. – Киев: Издательство Киев, ун-та, 1964. – 152 с.
6. Evans Virginia. Enterprise 4 Coursebook/ V.Evans, J. Dooley. – Express Publishing: 2010. – 196 p.
7. Roach Peter. Daniel Jones' English Pronouncing Dictionary (17th edition)/ P. Roach, J. Setter, J. Hartman. – Cambridge University Press: 2006. – 599 p.
8. Walter William Skeat. An Etymological Dictionary of the English Language. – Courier Corporation: 2005. – 780 p.

**Оксана ХОМЕНКО**

### ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОПОВНЕННЯ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Іваненко Н. В.*

Протягом багатьох років вивчення англійської мови існує питання щодо вивчення молодіжної лексики, виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методичні та методологічні позиції. Мовний субстандарт, як невичерпне джерело поповнення мови, потребує ретельної уваги лінгвістів. Вже сама властивість субстандартної системи лексики постійно поновлюватись є цікавою для вивчення цього явища як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Актуальність дослідження визначається тим, що системні і семантичні особливості загального сленгу англійської мови ще є недостатньо досліджені.

Вивченню теми сленгу присвячені наукові дослідження таких лінгвістів, як: А.С. Бо, Г. Бредли, Е. Партридж, Г.Л. Менкен, Дж. Гринок і К.И. Киттридж, Дж. Маррей, О. Джесперсен, Л. Соудек, В. А. Хомяков, У. Лабов, А.Д.Швейцер, М. Ленерт, Дж. Лайтер, І.Р.Гальперін та ін. Кожен з них досліджував термін «сленг» як такий, а також його особливості. Однак, поняття сленг - досить динамічне і на даному етапі все ще потребує детального дослідження.

**Метою** роботи є виявлення особливостей виникнення, формування та поповнення сучасної молодіжної лексики в англійській мові, що є однією з найбільш цікавих і важливих тем для лексикології.

**Об'єктом** дослідження є молодіжна лексика сучасної англійської мови.

**Предметом** дослідження є особливості формування та поповнення сучасної молодіжної лексики англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Сленг відображає культурно-історичний фон кожної епохи та, як правило, є цілком зрозумілим тільки тим людям, що живуть у цю епоху. Жива мова, така як англійська, є динамічним потоком розмовних та письмових термінів, що постійно розвиваються. Кожного разу, коли люди використовують мову, вони створюють нові значення, способи вираження. Сленг визначають як суто розмовну мову, що вважається нижче стандарту мови освічених людей і складається як з нових слів, так і з загально розповсюджених, вживаних у спеціальних значеннях, і як сукупність лексем, що використовуються групою осіб нижчих прошарків суспільства і користуються поганою репутацією. Йому притаманна стислість та виразність – це засіб, за допомогою якого культури виражають себе, свою сутність. Сленг, зокрема в англійській мові, має своє неповторне забарвлення. Він особливо укорінився у молодіжному середовищі і надзвичайно жваво реагує на всі події у світі. Підхоплює і відображає нові явища, і сам змінюється в процесі їх перетворення, а відтак, має вплив на використання розмовного варіанту мови, якою відбувається спілкування в повсякденному житті, поступово витісняючи іншу лексику з ужитку.

Молодіжний сленг безперервно змінюється і тісно пов'язаний з історією та особливостями культури країни. Він часто виникає там, де відбувається протестний молодіжний рух. Етимологія слова «сленг» невідома. Уперше термін *slang* був зафіксований у 1750 році зі значенням "мова вулиці". Вчений Хомяков В. А. у своїй книзі «Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия» вказав, що вперше термін сленг зі значенням *language of low or vulgar type* був засвідчений у 1756 році; з 1802 року цей термін розуміють як *The cant or jargon of a certain class or period*, а з 1818 року під сленгом стали розуміти *Language of a highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special.* [5, с.29].

У сучасних словниках зустрічається як мінімум два основних тлумачення слова сленг: 1. особлива мова підгруп чи субкультур суспільства; 2. лексика широкого вживання для неформального спілкування. Сленг складається зі слів і фразеологізмів, які виникли і спочатку вживалися в окремих соціальних групах, відображаючи цілісну орієнтацію цих груп. Ставши загальноживаними, ці слова в основному зберігають емоційно-оцінний характер, хоча іноді «знак» оцінки змінюється. [2, с.5]

Англійський молодіжний сленг може стати окремою дисципліною, яку можна вивчати безперервно. Адже він містить в собі безліч лінгвістичних словотворів, які дивують своєю популярністю і в інших



країнах. Наприклад: avatar (аватарка – фото в соціальних мережах), crazy people (божевільні люди, які люблять відриватися), unreal (для опису чогось нереально класного), diss (нешанобливе, зневажливе звернення до когось) і багато інших. Молодіжний сленг відображає прагнення молодих людей відрізнятись від дорослих. Це своя мова, не схожа на будь-яку іншу, вона допомагає їм абстрагуватися від світу дорослих і створити свій власний зі своїми правилами і мовою. Раніше було набагато складніше дізнатися про новий сленг, але з появою Інтернету слова стають відомі всім і кожному. Не завжди вживання сленгізмів є вдалим. Однак корисно мати в своєму арсеналі кілька усталених слів та виразів.

- to game, to crank it on – брехати;
- act up – погано себе вести, робити щось не те або не так;
- duds – одяг;
- to spin a yarn – розповідати (плести, молоти);
- all of a sudden – раптом, раптово;
- ahead of the game – бути кращим, бути першим;
- all in all – в цілому, в загальному;
- to get the needle – турбуватися, хвилюватися;
- around the corner – ось-ось, не за горами;
- bobby, copper, blue boy, coppers – *поліцейський*;
- are you kidding? – ви серйозно? ви жартуєте?
- blood – wagon – машина швидкої допомоги;
- all eyes – пильнувати, бути насторожі;
- all wet – неправильний, помилковий.
- Про людину: shy fish – сором'язливий; leery – хитрий; drag – докучливий; poor fish – простак; dead-cush – порядний; pretty boy – хвалько; fishy – підозрілий; pot-boiler – халтурник; kinky – дивний.
- Про їжу, напої: grab, eats – їжа взагалі, cat beer – молоко, sludge – пиво, spam – консерви.
- Про гроші: long green, dirt, cabbage, boot; chip – монета, yellow boys, – золоті монети, bob – шилінг, Charlie, buck – долар, nickel – 5 доларів, quarter – 25 доларів, monkey – 500 фунтів.

«Мобільний» або «Інтернет» сленг. Серед підлітків шириться нова мова, яка існує завдяки функції інтелектуального введення тексту при відправці sms з мобільних телефонів. Деякі слова замінюють іншим варіантом, який пропонує система інтелектуального введення тексту при наборі букв. Функція інтелектуального введення тексту дозволяє користувачеві мобільного телефону швидко набирати слова і телефон «вгадує», яке саме слово ви намагаєтесь ввести. Наприклад «book» (книга) означає «cool» (круто), тому що «book» – це перше слово, яке пропонує телефон, якщо набрати «cool». Вигукуючи «zonino!», підлітки мають на увазі «woohoo!» (і те, і інше – радісні вигуки), а називаючи когось «mum» (черниця), говорять про свою «mum» (мама). Також якщо хтось говорить, що він в «sub» (підводний човен), це не означає, що він записався на службу у флот, – це значить, що вони з друзями ідуть у «pub» (бар). Коли приносять «pint» (пінту) пива, то використовують слово «shot» (постріл), а «barmaid» (бармен) стає «carnage» (різанина, побоїще). За словами фахівця з лінгвістики Девіда Кристала такі слова називаються тектонімами, або тронімами (тінонімами). [1, с. 371]. Ось декілька прикладів: ROFL – roll on the floor або Lol – laughing out loud (дуже смішно), MOB – mobile (мобільний), OMG – oh, my god! (Боже мій!), ADD – address (адреса), ASAP – as soon as possible (як можна скоріше), B/C – because (тому що), DIM – do it myself (зроблю сам), Facepalm або Headdesk (жест, коли хтось говорить дурницю). Ось декілька сленгових виразів на тему мобільних телефонів:

- Stage-phoner – людина, що намагається справити враження на оточуючих фактом розмови по телефону;
- To cell yell – ситуація, коли людина говорить по телефону дуже голосно, вважаючи, що його погано чути, не думаючи про порушення тиші та спокою навколо себе;
- To pretext – вдавати написання смс, щоб уникнути зустрічі або спілкування;
- Halfalogue (half + dialogue) – ситуація, коли стаєш слухачем телефонної розмови, але при цьому чуєш лише одного співрозмовника.
- To phone-waun – діставання мобільного телефону слідом за кимось, як ланцюговою реакцією.

Експерти британського міністерства освіти вважають, що літературна грамотність сильно страждає останнім часом, у зв'язку з частим використанням школярами різноманітних скорочень, «інтернет-сленгу», прийнятого в мережевих листуваннях. Британська газета Daily Telegraph пише про 13-річну дівчинку, яка вважає, що мова скорочень «простіша, ніж звичайна англійська мова». Твір, який написала дівчинка, шокував її викладача. Твір починається фразою: «My smmr hols wr CWOT. B4, we usd 2go2 NY 2C my bro, his GF & thr 3: – kds FTF. ILNY, it's a gr8 plc», що «перекладається» як: «My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face. I love New York, it's a great place». Синтія Маквей, доктор психології з Університету в Глазго, каже, що текстові скорочення – це важлива особливість молодого покоління: «Вони не пишуть листів, тому написання творів незвично і важко для них. Вони перемикаються на те, що їм зручно – на текстові скорочення, які залучають їх своєю простотою». [3, с. 137].

Студентський та шкільний сленг. У школі, особливо в старших класах, сленгізми, як правило, вживаються на кожному кроці. Випускники середніх шкіл, потрапляючи в університети, в процесі комунікації намагаються долучитися до студентської мови, щоб не відрізнятись від своїх товаришів по спільній навчальній діяльності. Вважається, що активно розвиватися сленг Великобританії почав в середині



XIX століття. Однак, можна припустити, що студентський сленг існував вже у перших середньовічних університетах. Можливо, найпершим подібним словом було слово *lupi* (лат. "Вовки") – так називали «шпигунів», які доповідали керівництву про студентів, які замість латинської говорили рідною мовою.

Вивчення студентського сленгу дозволило нам виділити пріоритети сучасних студентів і старших школярів Великої Британії. Наприклад такі предмети першої необхідності, як їжа (перекусити – *grazing*; святкування – *caning*) і одяг (брюки – *kegs*; неприваблива нижня білизна – *shreddies*). [4, с. 143]

Труднощі вивчення студентського сленгу полягає в його швидкій зміні. До того як слово встигне закріпитися в словнику, воно може частково змінити значення, втратити актуальність або вийти з ужитку. За результатами дослідження, проведеного в Кінгс-коледжі, можна зробити висновок про байдужість студентів до самого процесу навчання, адже практично немає сленгу, пов'язаного з книгами, лекціями або бібліотеками. Більш поєднаним з навчанням є шкільний сленг, де спостерігається набагато менше слів з негативно забарвленою семантикою і більше слів пов'язаних з навчальною діяльністю.

З лінгвістичної точки зору в студентському слензі немає нічого нестандартного або того, що не відповідає мовним нормам. Вони використовують ті ж прийоми, що і в поезії – метафора, метонімія, рима, алітерація та інші. Найчастіше сленг поповнюється за рахунок лексики, запозиченої з інших професійних груп. На жаль, дуже багато слів, які увійшли в студентський сленг з лексики наркоманів, що в свою чергу частково свідчить про те, що саме ця верства населення є для певної частини студентів поведінковим орієнтиром. Крім цього, близько 30% слів в студентському слензі становить табуована лексика. Ще більша група слів пов'язана з вживанням алкоголю і вечірками. Лексика, яка відповідає за навчальний процес, становить в студентському слензі лише 2–3%, проте, це дуже різноманітна по етимології і структурі група слів. Навіть у такій, відносно малій групі, можна виділити жаргонні слова та розмовну лексику. Наприклад: *Beag* – шкільний учитель; *aggie* – жарг. аграрій (зневажливе прізвисько студентів сільськогосподарських інститутів, синонім дурості і нерозторопності); *underclassman (underclasswoman)* – розм. дрібнота (зневажливе слово, що вживається студентами старшого курсу коледжу або учнями випускного класу середньої школи по відношенню до першокурсників (учнів 9–го класу) і другокурсників (учні 10–го класу).

- *ace the test* – отримати п'ятірку на екзамені;
- *awash* – завалити;
- *sitting on someones butt* – просиджувати штани;
- *chicken* – Боягуз.
- *drop dead* – вщухнути, заткнутися, перестати шуміти.
- *do a job on* – напартачив;
- *go ape* – дуріти;
- *gumbo* – дурень;
- *hit the deck* – годі спати! Підйом;
- *john* – чоловічий туалет;
- *rack one's brain* – напружувати мізки.

Особливий вплив на поповнення студентського сленгу надали події 11 вересня 2001 року, коли в результаті теракту загинула величезна кількість людей. Ці події вплинули не тільки на свідомість людей в усьому світі, але і принесли нові слова та вирази в лексикон школярів і студентів. У своїй статті журналістка газети *Washington Post* *Emily Wax* наводить приклади виразів, які поповнили студентський сленг. Так, наприклад, про одягнених не по моді одноклассників кажуть «*Is that a burqa?*» (це що за паранджа?). Після «прочухана» отриманого від вчителя можна почути: «*It was total jihad*», і про самого вчителя скажуть «*he's such a terrorist*». Незважаючи на давність подій 11 вересня, тенденція до зменшення подібної лексики практично не спостерігається. Ось ще кілька сленгових слів та виразів, що користуються популярністю серед студентів:

- *to slay* – процвітати в чомусь
- *gonna* – going to
- *lit* – круто
- *to help out* – виручати
- *to keep it 100* – значить бути прямим, чесним і тримати свою думку. (*I'm gonna keep it 100* – ти мене не переконаєш)
- *wanna* – want to
- *cause* – because
- *to roast* – знущатися, пожартувати
- *ama* – i'm
- *yer, ye* – yes
- *dunno* – don't know
- *lowkey* – щось таємне
- *crazy* – скорочено від *crazy*
- *ship* – іменник *ship* – це відносини (коротко від *relationship*), а дієслово – «схвалювати» чийсь стосунки. *I ship them*
- *dis* – this
- *on fleek* – ідеально
- *to crack up* – щось дуже смішне





• *Happy monkey!* – вираз використовують коли не хочуть образити почуття віруючих людей, коли не знають з чим вітати – з Різдом або з Ханукою.

*Римований сленг.* У більшості сленгових словників *Cockney rhyming slang* є однією з найбільших тем. Це кілька пов'язаних між собою слів, останнє з яких має римуватися зі словом, яке є істинним значенням фрази (визначеним предметом). Один з найбільш відомих прикладів, який дуже рідко вживається в серйозних розмовах, – вираз *apples and pears*, яке означає *stairs*. Зазвичай такі сленгові вислови скорочуються до першого слова, таким чином, розглянутий приклад виглядав би як просто *apples*. При подібному скороченні здогадатися про значення словосполучення набагато важче, а якщо в реченні міститься два або три подібних сленгових елемента, сенс фрази здається повним абсурдом. Тому часто виникають конфузні ситуації. Мова з допомогою *Cockney rhyming slang* нагадує шифр, сенс якого без ключа не дізнаєшся. Найбільш розумні і смішні варіанти римованого сленгу завжди пов'язані за змістом з визначеним поняттям. Іноді вони містять жорстку іронію, яка надає висловам гостроту, але не завжди співвідноситься з дійсністю.

Зараз цей вид сленгу досить поширений в англomовному світі. Місцем його виникнення є один з районів Лондона (*Cockney London*) відомий в наші дні під назвою *the East End*. Саме слово *cockney*, раніше мало форму *sokeney*, в буквальному сенсі, означає *cock's egg* (півняче яйце) – так називалися в народі яйця неправильної форми. Ця назва народилося тому, що багато жителів сільської місцевості дотримувалися думки, що в місті практично нічим харчуватися крім як курячими яйцями. Так ця назва і приклеїлася до жителів Іст-Енду. Протягом 1700–х років мову сільського населення почали використовувати і міські жителі, які, звичайно, не мали поняття про сільські звичаї і початкове смислове навантаження перейнятих виразів. Цей стиль мови поступово став ототожнюватися з лондонським робітничим класом і втратив свій зневажливий відтінок. Римований сленг, як частина діалекту кокні, набув поширення в середині 1800–х. Він утворився з мови лондонських вуличних торговців і, можливо, використовувався з метою приховати від покупців і поліції дрібні махінації і шахрайство. *Cockney rhyming slang* міг бути перейнятий злочинним світом. В цьому випадку поліцейські, відповідно, також повинні були вивчити жаргон злочинців, щоб боротися з ними. Таким чином, ця лексика, зафіксована в підручниках з юриспруденції, могла набути широкого поширення. Римований сленг кокні широко поширений в сучасній «британській» англійській мові і багато молоді щодня вживають його в розмові.

Так, слово «Lies» римується з фразою «Porky Pies», і коли опускається слово «Pies», воно перетворюється в «Porkies». Наприклад фраз: «Stop telling Porkies about me!» означатиме «Stop telling lies about me!». Подібним чином слово «Nice» замінюється словом «Cuppa» (Cup of tea, sausage and a slice); «Hot» словом «Peasy» (Peas in the Pot); «Eyes» словом «Mincers» (Mince pies), а слово «Feet» словом «Plates» (Plates of meat). Ось кілька прикладів виразів, що користуються на сьогоднішній день великою популярністю: *boss hogg – bog* (toilet), *chicken oriental – mental* (crazy), *cock and hen – 10*, *you and me – tea*, *septic tank = yank* (a person from the U.S.), *cash and carried – married*, *cat and mouse – house*, *fisherman's daughter – water*.

Деякі міцно вкорінені вирази, які можна почути в будь-якій частині Великобританії:

- Let's have a butchers at that magazine (butcher's hook = look)
- Are you going to rabbit all night? (rabbit and pork = talk)
- I haven't heard a dicky bird about it (dickie bird = word)
- Scarper lads! The police are coming (scarpa flow = go)
- Use your loaf and think next time (loaf of bread = head)
- You will have to speak up, he's a bit mutton (mutt'n'jeff = deaf)
- I'm going on my tod (tod sloan = alone, or own)
- Are you telling porkies? (porkies = pork pies = lies)

**Висновки.** Отже, сьогодні сленг – це невід'ємна частина англійської мови. Він відображає специфічність сучасного життя. Сленгові вирази можна використовувати в різних ситуаціях – і для жарту, і для того, щоб висловити свою дружельюбність, лояльність до співрозмовника. У час неймовірних швидкостей мова піддається стрімким змінам. Слова і вирази спрощуються, скорочуються, їм вигадують інші значення, ті, які пришвидшать час. Через свою точності, стислість і змістовність, сленг стає більш привабливим для використання. Дуже важко ігнорувати будь-яке сленгове слово, якщо воно як не можна повно і точно відображає ідею, думку або стан на цей момент мовлення. Парадокс сленгу полягає в тому, що люди дивляться на нього зверху, зневажливо, але не можуть без нього обійтися. Особливо важливо знати сленгові слова вчителям, адже це прямий спосіб завоювати авторитет серед учнів, бути не просто вчителем, а й другом. Сленг допомагає бути ближче до молоді, розуміти їх, йти в ногу з часом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антрушина, Г.Б. Стилистика сучасної англійської мови / Г.Б. Антрушина. – С-П.: Владос, 2002. – 767 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
3. Верещагин, С.М. Лингвострановедческая теория слова / О.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Російська мова, 2001. – 328 с.
4. Орлов, Г.А. Сучасна англійська мова / Г.А. Орлов. – М., 2001. – 274 с.
5. Хомяков В.А. Введение в изучение основного компонента англ. просторечия. – Вологда, 1971, С. – 29–39, 104.



Наталія ЧЕРЕПАНОВА

**ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСКРИПЦІЙНИХ СИСТЕМ СЛОВНИКІВ  
АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

**Постанова проблеми.** Відомо, що англійська мова як одна із поліетнічних мов має кілька національних варіантів. Таке різноманіття може ускладнювати процес вивчення англійської мови як іноземної. Дотепер британський варіант англійської мови був в Україні найбільш поширеним. Проте з розвитком інтернет-сервісів, які використовуються у вивченні мови, більш доступними стають також інші варіанти англійської мови.

**Актуальність** звернення до теми особливостей транскрипційної системи американського варіанта англійської мови полягає в тому, що поширеність онлайн-словників американського варіанта англійської мови зростає, а в підготовці майбутнього вчителя англійської мови все ще відсутній той компонент, який би заповнював прогалину у такому аспекті фонетичної компетенції студента як знання та вміння прочитати транскрипційні знаки, які використовують американські словники. Озвучування слів, які пропонують електронні словники, не завжди є технічно доступним. Крім того, сприйняття слова на слух та вміння одночасно прочитати його в транскрипції лише доповнюватимуть один одного та сприятимуть точнішому засвоєнню фонетичної форми виучуваного слова.

**Мета статті** полягає у висвітленні різниці використання фонетичних символів британського та американського варіантів англійської мови.

**Об'єктом** дослідження є словники, які видані британськими та американськими видавництвами та, відповідно, відображають особливості цих варіантів, включно з особливим використанням транскрипційних символів Міжнародної фонетичної асоціації (ІРА).

**Предмет** – система транскрипційних символів, яка використовується у словниках.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З поняттям «транскрипції» зазвичай доводиться стикатися вже на перших заняттях з іноземної мови. Роль транскрипції у вивченні іноземної мови є досить значною. Переглядаючи транскрипцію, можна не тільки дізнатися, як вимовляються окремі слова, а й встановлювати звуко-буквені закономірності. Поступово в пам'яті відкладається, як потрібно читати ті чи інші групи букв, активізується зорове сприйняття. Саме тому уважне вивчення транскрипції багатьом допомагає подолати труднощі при навчанні читання англійською мовою. За допомогою транскрипції можливо легко дізнатися про те, як читається слово, не користуючись онлайн-словниками. Незважаючи на всю зручність електронних ресурсів та сервісів, не завжди є можливість ними скористатися. Іноді слухати вимову слова просто незручно (наприклад, при читанні друкованої версії книги). У деяких навчальних матеріалах для початківців транскрипція окремих слів наводиться відразу ж в дужках або в кінці книги, в словнику. У таких випадках прочитати її буде набагато простіше, ніж звертатися до електронного сервісу.

Термін «транскрипція» утворився від латинського слова (*transcriptio* – переписування). Даним словом називають штучну систему письма, яка застосовується для точного позначення звукового складу мови. Термін «транскрипція» використовується в багатьох областях мовознавства. Словникове визначення [1, с.478-479] терміну «транскрипція» охоплює такі пояснення:

1) транскрипція – це запис звучання букви або слова у вигляді послідовності спеціальних фонетичних символів;

2) транскрипція – це спеціальні символи, що позначають реально вимовлені звуки вимови.

Інші джерела дають таке визначення: транскрипція – спосіб однозначної фіксації на папері звукових характеристик відрізків мовлення. Залежно від того, які саме звукові одиниці є предметом транскрипції, розрізняють транскрипцію власне звукову («сегментну») та інтонаційну («суперсегментну») [2].

Розрізняють три види транскрипції:

1) фонетична – графічний запис звучання слова;

2) фонематична – система передачі звучання слів письмовими знаками, що відображають лише фонему цих слів, кожна фонема незалежно від позиції зображується завжди одним і тим же самим знаком;

3) практична – запис іншомовних імен і назв за допомогою історично сформованих орфографічною системою мови, через яку вони передаються.

При вивченні англійської мови зазвичай використовують британський або американський її варіант. Найбільш помітна різниця між варіантами полягає у вимові. Фонетичні відмінності між британським та американським варіантами англійської мови можуть бути класифіковані залежно від того, чи вони пов'язані з фонемною інвентаризацією двох різновидів, фонетичними якостями певних фонем, відмінностей в розподілі та поєднанні звуків. Кожен з варіантів має свій загальноновизнаний по всій країні стандарт вимови – «RP» (Received Pronunciation), або ж південноанглійська вимова, та «GA» (General American) – загальноамериканська вимова.

Вимова американського варіанта характеризується більшою варіативністю вимовних норм [3, с.51], так як ступінь стандартизації американського варіанта англійської мови на фонологічному рівні невисокий у порівнянні з іншими рівнями [4, с.82].

У США виділяють три основних вимовних норми:

1) загальноамериканський тип вимови (General American);



- 2) східноамериканський тип (Eastern American);
- 3) південноамериканський (Southern American).

В американській вимові дослідження фонетичної системи слова проводилися на основі загальноамериканської вимовної норми, яка як назва була використана Дж. Крепом у 1925 році та Дж. Кеньоном у 1930 році [5, с.58]. Традиції використання транскрипційних систем та знаків в американському варіанті вимови є часто відмінними від звичного українському студентові британського варіанту. Ця тенденція простежується з ранніх словників американського варіанта англійської мови й дотепер. Проте існує й тенденція позначати американський варіант вимови за допомогою тієї самої системи, яка використовується, зокрема, у спеціальних словниках вимови, підготовлених та виданих у Великій Британії [див.: 6].

Систематизацію сегментних відмінностей загальноамериканської вимови було проведено, зокрема, Дацькою Т.О. [14]. На сегментному рівні загальний інвентар приголосних фонем утворює консонантну систему, а інвентар голосних фонем утворює вокалічну систему.

Порівнюючи два типи вимови однієї і тієї самої поліетнічної мови особливості на сегментному рівні охоплюють такі відмінності:

- 1) системні (відмінності в інвентарі фонем);
- 2) структурні (фонотактичні);
- 3) селективні (відмінності в розподілі фонем у слові);
- 4) реалізаційні (відмінності у вимові алофонів) [7, с.55; 8, с.175].

При визначенні специфіки фонологічної системи певного варіанту вимови ці параметри ієрархічно організовані. Більш вагомими при порівнянні двох варіантів вимови є реалізаційний та структурний параметри, в той момент як системний і лексико-диструбуційний є менш вагомими. Тепер розглянемо особливості сегментного рівня американського типу вимови, зважаючи на кожний із зазначених параметрів.

Голосні та приголосні фонеми потрібно розглядати окремо, зважаючи на їхні субстантні та функціональні характеристики. Також, при порівнянні двох варіантів вимови, необхідним є зіставлення таких підсистем фонологічної системи, як підсистема ненаголошених і наголошених голосних, приголосних за способом і місцем їх творення [8, с.165].

Характеристику особливостей американської вимови доцільно починати з вокалізму, де відмінності проявляються більш рельєфно [9, с.32]. Системні відмінності (відмінності в інвентарі фонем) мають місце, якщо в різних варіантах вимови функціонує неоднакова кількість фонологічних опозицій і, відповідно до цього, існує неоднакова кількість фонем. Дослідники у загальноамериканській вимові виділяють від 15 до 22 голосних фонем у порівнянні з 20 голосними фонемами британської вимови. Так наприклад Дж. Уелз виділяє 22 фонеми у загальноамериканській вимові [10], Дж. Хартман та П. Роуч [11] у ЗАВ виділяють 16 голосних фонем, А. Крутенден виділяє 14 [12], голосних фонем у ЗАВ та Х. Гігеріх [13] виділяє 16 голосних фонем.

Порівняльна таблиця транскрипційних символів, які використовуються в словниках британських та американських видавництв засвідчує тенденцію до уніфікації у позначенні вимови слів в обох варіантах вимови. Це простежується на фоні порівняння двох видань словника Merriam-Webster's Dictionary (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвіднесеність транскрипційних символів британського та американського типів вимови

	Cambridge Dictionary	Longman Dictionary of Contemporary English	Merriam – Webster's Dictionary 1986	Merriam – Webster's Advanced Learner's Dictionary 2008
actuality	u	u	ə	ə
banana	ə	ə	ə	ə
bag	æ	æ	ā	æ
bad	æ	æ	aa	æ
bed	e	e	e	ɛ
bird	ɜ:	ɜ:	Ə	ə
boot	u:	u:	ü	u:
cot	ɒ	ɒ	ā	ɑ:
day	eɪ	eɪ	ā	eɪ
father	ɑ:	ɑ:	ā	ə
first	ɜ:	ɜ:	Ə	ə
fear	ɪə	ɪə	i	iə
go	əʊ	əʊ	ō	oʊ
hair	eə	eə	a	eə
habit	ɪ	ɪ	ə	ə
joy	ɔɪ	ɔɪ	ò	oɪ
map	æ	æ	a	æ



poor	ʊ	ɔ:	u	u
put	ʊ	ʊ	u	ʊ
rock	ɒ	ɒ	ä	ɑ:
sleep	i:	i:	ē	i:
sort	ɔ:	ɔ:	ō	ə
lie	aɪ	aɪ	ā	aɪ
now	aʊ	aʊ	au	aʊ
peculiar	ɪ	ɪ	ē	ɪ

**Висновок.** Транскрипція – спосіб однозначної фіксації на письмі звукових характеристик відрізків мовлення. Залежно від того, які саме звуки є предметом транскрипції, розрізняють транскрипцію власне звукову («сегментну») й інтонаційну («суперсегментну»). Крім того, існують такі види транскрипції як фонетична, практична і фонематична. Британський та американський варіанти вимови мають свої власні, часто відмінні одна від одної, традиції використання транскрипційних символів Міжнародної фонетичної асоціації на позначення фонем у межах цих варіантів. Разом з тим, в останніх виданнях американських словників помітною є тенденція до уніфікації транскрипційних символів і відбувається цей процес за рахунок наближення у зображенні американських символів до британських.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – С. 478-479
2. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
3. Шахбагова Д.А. Фонетическая система английского литературного языка – целостность, устойчивость, вариантивность: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М., 1986. – 445с
4. Бархударов Л.С., Беляевская Е.Г., Загоруйко Б.А., Швейцер А.Д. Английский язык // Языки мира: Германские языки. Кельтские языки. – М.: Academia, 2000. – С. 43-87.
5. Laver J. Principles of Phonetics. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1995. – 704 p.
6. English Pronouncing Dictionary / Originally compiled by D. Jones. Extensively revised and edited by P. Roach and J. Hartman. – 15<sup>th</sup> edn. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997. – 559 p.
7. Abercrombie D. The Accents of Standard English in Scotland // Fifty Years in Phonetics. Selected Papers. – Edinburgh: Edinburgh Univ. Press. – 1991. – P. 54-65
8. Parashchuk V. Accents of English: Aspects of Phonological Differentiation // Наукові записки. – Вип. 22, Ч.2. – С. 162-177
9. Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии. – М.: Высшая школа, 1971. – 200 с.
10. Longman Pronunciation Dictionary / Compiled by J.C Wells. – Harlow: Longman, 1990. – 802 p.
11. English Pronunciation Dictionary / Originally compiled by D. Jones. Extensively revised and edited by P. Roach and J. Hartman. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997. – 559 p.
12. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Система языковая // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 2-е изд. – М., 1998. – С. 452-454
13. Giegerich H.J. English Phonology. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1995. – 333p.
14. Дацька Т.О. Динаміка фонетичної структури слова в аспекті сучасної американської вимовної норми (на матеріалі лексикографічних джерел): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 2002. – 228 с.

**Галина ШЕСТОПАЛ**

### **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОСИСТЕМИ СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко К. Л.

Збільшення інтересу до спортивних бальних танців в нашій країні, що почалося в кінці ХХ ст. триває і до теперішнього часу, і саме це вплинуло на формування нової лексичної підсистеми в українській мові. Широке проникнення інформації про спортивні бальні танці в кінці 1980-х рр. дало стимул до активного розвитку спеціальної термінології [6, с.7]. Однак практично вся література про спортивні танці публікувалася англійською мовою, назви танцювальних рухів транслітерувалися, передавалися один одному на слух, вимовляючись відповідно до написання, і нерідко в результаті отримували форму, далеку від початкової англійської номінації. Цим обумовлена велика кількість термінів, утворених традиційними способами, характерними для запозичень, за допомогою кальки і транскрипції: *brush tap* – *браш мен*, *hover cross* – *ховер крос*, *fishtail* – *фіштейл*, *taupole* – *мейтул*, *samba locks* – *самба локи*, *time steps* – *тайм степ*, *hip twist* – *хін твіст*. [11, с.36].

Метою дослідження є визначення структурних та семантичних особливостей української терміносистеми спортивних бальних танців.

Задачі дослідження – виявлення особливостей структури української терміносистеми спортивних бальних танців; з'ясування джерел поповнення терміносистеми; визначення основних способів творення українських термінів спортивних бальних танців.

Матеріалом дослідження слугував офіційний перелік танцювальних фігур, дозволених до виконання у спортивних бальних танцях, який розміщено на офіційному сайті Асоціації спортивного танцю України [4]. Загальна кількість проаналізованих термінів становить 340. В деяких випадках для порівняння було залучено відповідний перелік танцювальних фігур, який розміщено на сайті Ліги танцю України [5].

Спортивні бальні танці – вид спорту, який розвивається досить швидко, що відбивається на його терміносистемі. Про однозначність у вживанні термінів можна говорити тільки щодо одиниць, зафіксованих у збірниках нормативних документів [5, с.91]. Навіть при цьому українська терміносистема не позбавлена певних вад, зумовлених самим розвитком виду спорту.





Особливо чітко ця недосконалість стає очевидною при порівнянні української та англійської терміносистем. Так в українській терміносистемі порушується один з основних принципів існування мови для спеціальних цілей – однозначність. На позначення однієї спортивної фігури, зокрема, подаються кілька варіантів термінів, наприклад, для руху, який англійською має назву *chicken walks* ‘світлі на пряму ногу з піднятим протилежним стегном’, українська термінологія пропонує два варіанти: *кроки курчати* та *циплячий хід*; для терміну *twist* ‘рух, при якому одна частина тіла скручується щодо іншої, як правило, це плечі (корпус) і стегна’, українськими відповідниками є *скручування* та *twіst*. Час від часу трапляються розбіжності в написанні і вимові одних і тих же термінів: еквівалентом англійському *fallaway* ‘крок назад з поворотом у променадну позицію’ є українські *фоллей, фолевей, фолловіть, фолів, фоллоуей, фолоуей*; англійському *taurpole* ‘безперервний вольт поворот вліво і вправо’ українські *мейпул, мейпулл, мейпоул*.

Статус деяких термінів, зважаючи на відносну “молодість” терміносистеми, остаточно не визначено. Деякі з них можна трактувати як терміноіди – “спеціальні слова, що називають так звані натуральні поняття, тобто ті, які ще недостатньо сформовані, їх неоднозначно розуміють, і вони не мають чітких меж і дефініцій” [7, с.86]. Терміноіди не мають таких термінологічних властивостей, як точність значення, контекстуальна незалежність і усталений характер, хоча й іменують поняття [7]. Серед терміноідів сучасної української терміносистеми спортивних бальних танців відзначимо наступні: *корпус* – ‘настанова (команда) від тренера, що означає, що танцюрист повинен тримати поставу’; *рама* – ‘настанова (команда) від тренера, яка означає, що пара повинна поставити руки в “раму” (пружну, цілісну конструкцію, через яку відбувається передача імпульсів в парі).

Предтерміни поряд з терміноідами також є різновидом термінів. Предтерміни – “спеціальні лексеми, які використовують для найменування новосформованих понять, але поки що не відповідають основним вимогам, що висуваються до термінів”. [7, с.86]. Наприклад у терміносистемі спортивних бальних танців цей різновид представлено квазі-термінами – “закріпленими в мові предтермінами, що представлені описовими зворотами” [9, с.139], як-от в одиницях типу *внутрішній край носка, внутрішнє ребро подушечки стопи, тонус в руках* та ін.

Відмінною особливістю термінології спортивних бальних танців є те, що вона базується на технічних термінах, які самі, в своїй лексичній формі відображають суть руху, яке вони позначають. Прикладами базових рухів є український *поворот* та його відповідник англійською *turn*, які означають ‘обертання тіла навколо вертикальної осі’; українське *півот* та англійське *pivot* – ‘загальна класифікація танцювальних поворотів, в яких тіло виконавця обертається навколо своєї вертикальної осі без переміщення’; українське *шасе* та англійське *chasse* – ‘slide with both legs bent either forwards, backwards or sideways and meeting in the air straightened’ (ковзання обома зігнутими ногами вперед, назад або боком, і збір прямих ніг разом у повітрі) тощо.

Така кількість “технічних” термінів цілком обґрунтована – в бальних танцях (особливо європейських) терміносистема створювалася не стихійно, професіоналами, як це зазвичай буває в інших сферах діяльності людини, а «зверху» – її винаходили та стандартизували професіонали задля передусім використання на змаганнях, де вона могла б бути зрозумілою танцюристам всіх національностей. Кодифікація відбувалась з урахуванням того, що в статусі виду спорту, а не мистецтва, як раніше, бальні танці, рухи, а також терміни, якими описуються останні, мали бути уніфікованими. Тому в основі назв елементів і рухів мала бути покладена внутрішня сутність цих рухів, щоб між виконавцями з різних країн не було нерозуміння і розбіжностей. Деякі з термінів, створені за допомогою метафоризації, “загубленої” при транслітерації терміну українською мовою, як-от, український термін *тінці*, який походить від англійського терміну *tipsy*, мотивацією для створення якого стали рухи людини напідпитку. В деяких випадках український термін створено за рахунок питомою лексики, хоча метафоричний перенос здійснюється на основі тих самих характеристик: порівняймо український термін *крило* ‘танцювальний крок, зазначений швидкими зовнішніми і внутрішніми легкими рухами однієї ноги’ з англійським *wing* ‘a dance step marked by a quick outward and inward rolling glide of one foot’ [3]. В основному, асоціації створюються на основі схожості тієї траєкторії, яку танцюристи “окреслюють” на паркеті. Тобто “*перо*” – це назва руху, при якому танцюристи рухаються по дузі, що нагадує перо.

Більшість українських танцювальних термінів є багатоконпонентними. Переважно одноконпонентними є безпосередні основні назви елементів і фігур. Наприклад, до них можна віднести *спін* ‘поворот з обертанням’ (від англійського *spin*), *віск* ‘швидкий перехід із закритої позиції в положення променад, що завершується витонченим вензелем в русі ніг’ (від англійського *whisk*), *імнетус* ‘вид швидкого (за один такт) повороту вправо’ (від англійського *impetus*), *хезітейшн* ‘послідовність кроків, виконуваних з метою зміни вільної ноги, або з метою зміни напрямку руху’ (від англійського *hesitation*) [3].

Поліконпонентні терміни – переважно уточнюючі визначення, що містять наступні складові: *баунс* ‘рух, при якому підбори відривають від підлоги, злегка згинають коліна, стискають живіт і центр корпусу і похитують тазом (стегнами) вперед – назад і вгору’ (від англійського *bounce*), *лівий* (в англійській – *reverse*), *правий* (в англійській – *natural*), *назад* (в англійській – *back*), *вперед* (в англійській – *forward*), *з правої ноги* (в англійській – *right foot*), *з лівої ноги* (в англійській – *left foot*), *контр (а)* ‘у зворотний бік’ (в англійській – *contra*), *зовнішній* (в англійській – *outside*) та ін.

Слід звернути увагу на поліконпонентні терміни з конпонентом *natural* і *reverse*, які потенційно можуть становити проблему при перекладі. Йдеться про терміни *правий поворот* ‘послідовність кроків танцювальною парою з поворотом на три чверті в праву сторону’ (в англійській – *natural turn*), *правий спін-поворот* – ‘послідовність кроків танцювальною парою з повним або на три чверті поворотом в праву



сторону' (в англійській – *natural spin turn*), розкриття вправо (в англійській – *natural opening out movement*), *лівий поворот* – 'послідовність кроків танцювальною парою з поворотом на три чверті в ліву сторону' (в англійській – *reverse turn*), *лівий рол* (в англійській – *reverse roll*). Як бачимо, англійський термін *natural turn* (а саме англійська була джерелом походження цього терміну) в українській термінології – це і *правий поворот* і *природний поворот*, і *натуральний поворот*. Вочевидь, проблема неоднозначності пов'язана з лінгвокультурними особливостями: для носіїв української мови, оберти здебільшого асоціюються з напрямками "право" та "ліво", а не з чимось "природним".

Винахідники руху і терміну, вочевидь керувалися іншою логікою, яка зумовлювалася зручністю (природністю) виконання. Партнерам, вставши в пару (права сторона партнера до правого боку партнерки) і поставивши руки в основну позицію (з'єднавши руки певним чином), значно зручніше буде повертатися в праву сторону. Рух в той бік, в який повертатися зручніше, назвали *natural*. Що ж стосується другого руху, то обертання відбувається в протилежну сторону від природного, тобто в зворотну. Звідси й походять назви рухів в ліву сторону – зворотній поворот (*reverse*). В україномовній термінології прийняті за основу направлення рухів. Якщо ліве плече рухається вперед, то відбувається поворотний рух в праву сторону, і навпаки, якщо ліве рухається назад, то відбувається поворотний рух в ліву сторону, при цьому праві боки партнерів залишаються разом і є центром обертання пари, як ліворуч, так і праворуч. Крім того, практично всі рухи починаються з відповідної ноги, а саме правий поворот з правої ноги вперед, лівий поворот з лівої ноги вперед. Джерелами запозичень в українській термінології спортивних бальних танців були англійська, французька, та іспанська мови. Кількість запозичень з англійської становить 45%, з французької – 35%, з іспанської 20% тощо.

Цікаво, що назви власне рухів та фігур одного й того ж танцю можуть мати різне походження, засвоюючись українською мовою на різних етапах розвитку даного виду спорту. Так для рухів у танці пасодобль, основою для якого стали рухи тореадорів, окрім прогнозованих запозичень з іспанської, як-от *дріб фламенко* (англ. *Flamenco Taps*) – 'подвійний удар як у танці фламенко, що виконуються носком вільної ноги позаду опорної ноги', існують і французькі номінації, як-от *апель* (від франц. *Appel* 'виклик, заклик'), що означає 'короткий акцентований удар всією ступнею з подальшим переступанням на неї' *ку-де-нік* або *піке* (від франц. *Coup de Pique* (букв. – удар списом) – 'послідовність кроків, що включають характерні гострі виведення ноги, кроки навхрест і не менше характерні кроки вбік', і англійські, як-от *шістнадцять* (англ. *Sixteen*) – 'послідовність із шістнадцяти кроків, в ході виконання яких пара приймає різні пози, рухаючись в ракурсах *Променадної Позиції* і *Контрпроменадної Позиції*'.

Сучасна українська терміносистема – мовне відбиття відносно нового для нашої країни виду спорту спортивного бального танцю. Незважаючи на прагнення Асоціації спортивного танцю України створити та уніфікувати термінологію, існуючі глосарії все ж недосконалі. Джерелами поповнення термінологічної системи переважно виступали запозичення. Процес засвоєння запозичень українськими фахівцями відбувався стихійно, що й почасти відбилось у наявності дублетів, відсутності єдиного варіанту написання та вимови тощо.

Незважаючи на детальну і глобальну розробку цілого ряду проблем, термінологія танцю в цілому не представлена до теперішнього часу у вигляді впорядкованої системи, яка відповідає сучасному рівню науки. Причинами цього є складність взаємодії окремих термінологічних підсистем, а також стихійне зростання термінологічного фонду внаслідок інтернаціоналізації мови танцю. Це говорить про необхідність створення найближчим часом спеціалізованих словників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Walter Laird. Technique of Latin Dancing. Supplement. – ISTD. – Brighton, 1997.
2. Walter Laird. The Laird Technique of Latin Dancing. – ISTD. – Brighton, 2009.
3. www.collinsdictionary.com
4. http://www.udsa.com.ua
5. http://ltu.org.ua
6. Гринев-Гриневиц С. В., Сорокина Э. А., Скопюк Т. Г. Основы антропологической лингвистики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека): Учеб. пособие. – М.: Компания Спутник, 2005. – 114 с.
7. Гринев-Гриневиц С. В. Введение в терминологию: Учебное пособие / Изд. 3-е, доп. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 224 с.
8. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения/ ДД. М., 1989. – С. 7.
9. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. / Изд. 4-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
10. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь/ М.: Флинта, 2003. – 230 с.
11. Петрова-Маслакова Т. Н. Лексикографический анализ терминополья «Спортивные танцы» (На материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006.
12. Томахин Г. Д. Лексика с культурным компонентом значения// Иностранные языки в школе. – М., 1980.
13. Хлебугина В. Ю. Состав терминотерминосистемы спортивных бальных танцев и способы ее пополнения/ Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». № 5 / 2013. 36 – 39 с.



**Дмитро АРТЕМЕНКО**

**ТРАГІЧНІ ПОДІЇ 1932–1933 НА ЗІНОВ'ЄВЩИНІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Житков О. А.*

*У статті розкривається трагічний період великого голоду, який відбувся у 1932 – 1933 рр. на Зінов'євщині, причини його запровадження та основний хід подій.*

Тема Голодомору 1932 – 1933 рр. на сьогоднішній день є актуальною та важливою для українського суспільства. Це одна з найтрагічніших сторінок нашої історії, яку десятиліттями замовчували. Архівні джерела (опубліковані і ті, що зберігаються в архівах України, Росії і деяких європейських країн) мають незаперечні докази штучного походження голоду в Україні.

Актуальність обраної автором статті теми зумовлена необхідністю вивчення та аналізу досягнень сучасної вітчизняної науки з даної проблематики. Голодомор 1932 – 1933 рр. безперечно є найтяжчим злочином тоталітаризму не тільки перед українським народом, а й перед представниками національних меншин, що проживали на території України.

Мета статті – розглянути Голодомор 1932 – 1933 років на Зінов'євщині, з'ясувати його причини, перебіг та наслідки.

Голодомор 1932 – 1933 рр. – це завершальний акт страхітливої драми, відомої в сучасній історії України як «корінний перелом на селі», що супроводжувався колективізацією, розкуркуленням, репресіями, непосильними хлібозаготівлями. Руйнування звичного укладу селянського життя в Україні розпочалося з утворенням «колективних господарств» – колгоспів. Дії влади при цьому були брутальними та жорстокими: селянство нинішньої Кіровоградщини, як і всієї України, піддавалося залякуванню, фізичним тортурам, шантажу, грабункам, цькуванням. Побиття селян представниками більшовицької влади в період створення колгоспів стало нормою.

Цей процес, який очолювали ВКП(б) та КП(б)У, не оминув і територію сучасної Кіровоградщини. «Борючись» за перетворення більшовицького кооперативного плану, Зінов'євська окружна партійна організація, розгорнула галасливу пропагандистську і безпрецедентну організаторську роботу зі створення колективних господарств у всіх без винятку селах округи. До складу Зінов'євської округи належали Знам'янський, Новопраський, Цибулівський, Новгородківський, Верблюзький та ін. райони. Якщо станом на 1 листопада 1929 року в окрузі було колективізовано 17,6 % селянських господарств і 17% посівних площ, то на 20 грудня цього року було усупільнено вже 37% посівної площі округи [12, с. 77].

Та влада на цьому не зупинилася. У січні 1930 року VIII пленум Зінов'євського окружного комітету, керуючись постановою ЦК ВКП(б) від 5 січня 1930 року, ухвалив постанову про ліквідацію куркульських господарств. Цією постановою було дано зелене світло черговому знущанню над українським селянством – розпочалося фізичне винищення його найбільш старанної і працьовитої частини. Для прикладу, – 27 січня 1930 року на райони Шевченківської округи, а до її складу в той час входили Олександрівський та Златопільський (пізніше ліквідований) райони сучасної Кіровоградської області, надійшов наказ «Про посилення боротьби з антирадянським елементом», відповідно до якого встановлювалася «розверстка» для кожного району по боротьбі з «куркульським елементом» шляхом його «висилки». Так з Олександрівського району «висилці» підлягали 40 «куркульських» сімей, із Златопільського – 50. Наказ вимагав провести «зазначену роботу» до 20 лютого «в суворо конспіративному порядку» [4, с. 189 – 191].

Процес розкуркулення села розпочався у березні 1930 року. «Боротьба з куркульством» була універсальним знаряддям знищення свідомих, працьовитих, гордих і волелюбних українців та залякування значної частини жителів краю будь-яких засобів до існування, виселення їх за межі України, спричинило велику смертність серед цієї категорії громадян. Не в змозі чинити відкритий опір владі, жителі сіл на території сучасної Кіровоградської області «добровільно» вступали до колгоспів. Тому станом на 31 березня 1930 року в Зінов'євській окрузі було колективізовано 75% селянських господарств [10, с. 23]. Ті, хто вперто не піддавався залякуванням представників влади, автоматично зараховувалися до «куркулів», «підкуркульників», «контрреволюційних елементів», «шкідників», «ворогів народу», «саботажників», «петлюрівців», «денікінців» тощо та жорстоко переслідувалися каральними органами – їм були вготовані тюрми, заслання на далеку чужину і каторжні роботи, розстріли. Отже, можна сказати, що тогочасна влада була дуже винахідливою як щодо навішування ярликів, так і щодо методів впливу. Головне було одне – досягти поставленої мети.

Під час «суцільної колективізації» селяни втратили не тільки землю та всі засоби виробництва, а й стимули до праці. Оцінкою праці селянина-колгоспника на довгі роки став «трудодень», який мав мінімальне наповнення – в колгоспах України у 1932 році на «трудодень» було від 1 до 1,5 кг хліба. Його грошове наповнення становило від 50 копійок до 1 крб. 20 коп. Непрацездатним членам колгоспів трудові не нараховувалися, і секретаріат ВУЦВК вважав це правильним. Така система оплати праці вже сама по собі не забезпечувала достатньої кількості продуктів харчування для сім'ї колгоспника. Крім того, влада запровадила систему необґрунтованого «списання» трудоднів у колгоспників. Так в артілі «Нове життя»





с. Бірки нинішнього Олександрівського району в листопаді 1932 року було «списано» 23690 трудоднів, а залишено 29000. В артілі ім. Шевченка с. Верещаки «списали» 21448 трудоднів, а залишили 33857. Таку «команду» дав тодішній Кам'янський райком партії Київської області. Та цим райком не обмежився, бо було знято всі трудодні за посів озимини 1931 року, за обробіток озимини 1932 року, за всі будівельні роботи та роботи в садах, познімали всі трудодні у тих, хто виробив їх менше 70, хто вчасно не виконував доведені норми на обробітку буряку тощо [11, с. 8 – 9].

В артілі «Біднота» Новоукраїнського району нещадно запроваджували штрафи до членів колгоспу. За чотири місяці 1932 року правління наклало на членів артілі штрафів на суму 955 крб. [7, с. 234]. Колгоспницю Гавриш Ольгу оштрафували на 25 крб. за те, «що в неї брали дошки від тину для артілі, а вона не давала» [7, с. 240]. Тож незаперечним є те, що селянин, як би не намагався, не міг прогодувати себе та свою сім'ю – майже все вироблене і зароблене ним влада брутально відбирала. Та проти селянства України було винайдено ще один дієвий засіб боротьби – так звані хлібозаготівлі. Чотирирічна війна більшовицької влади з українцями шляхом «ліквідації куркульства як класу» та усуспільненням селянських господарств досягла свого апогею восени 1932 року, коли на село вкотре були направлені численні загони з чітко визначеними непосильними планами хлібозаготівель. Ці плани не вичерпували всіх форм здавання селянами збіжжя та продовольства державі.

Крім, власне, хлібозаготівель, селяни мали здавати мірчуковий збір, різноманітні заготівлі м'яса, вершкового масла, яєць, інших видів продовольства, повернення державі насіннєвої позики, проводити розрахунки з МТС за здійснені ними роботи тощо. Колгоспи позбавлялися також насіннєвих фондів. Непосильні хлібозаготівлі прирекли українське село на голод, а відтак – і на смерть мільйонів.

Офіційним початком унікальної за обсягами хлібозаготівельної кампанії 1932 року є 1 липня. План хлібозаготівель по Україні був затверджений III Всеукраїнською конференцією КП(б)У, що відбулася 6 – 9 липня 1932 року в Харкові. Стратегічну лінію ЦК ВКП(б) на конференції представляли В. Молотов та Л. Каганович. «До безумовного виконання» було прийнято «встановлений ЦК ВКП(б) план хлібозаготівель по селянському сектору України обсягом 356 млн пудів». Політбюро ЦК КП(б)У після III партконференції встановило 4% надбавку до хлібозаготівельного плану, а також дозволило запровадити 2% надбавки до районних планів [13, с. 273].

Отже, масовий і страхітливий голодомор, що охопив усе сільське, містечкове та значною мірою міське населення, розпочався наприкінці літа 1932 року – з початком нової хлібозаготівлі, досяг своєї вершини на початок літа 1933 року і закінчився наприкінці літа 1933 року. Голод поширився на всю територію нинішньої Кіровоградської області.

Найтрагічніша ситуація склалася у січні – червні 1933 року. Саме в цей період, перенісши тяжкі випробування суворої зими, вичерпавши останні запаси продуктів, селяни помирали голодною смертю у великих кількостях. Держава ж практично ніякої допомоги не надавала. Більше того, упродовж 22 місяців селянам не видавали хліба на зароблені трудодні, а створені у колгоспах натуральні фонди – насіннєвий, фуражний, продовольчий було відібрано в рахунок хлібозаготівель. З матеріалів пленуму ЦК КП(б)У від 15 лютого 1933 року видно, що від серпня 1932 до лютого 1933 року 88% колгоспників Одеської, 94,8% колгоспників Дніпропетровської, 81,6% колгоспників Харківської і майже 70% колгоспників Вінницької областей не мали жодного грама хліба [8, с. 39]. Відсутність будь-яких продуктів харчування спричинило смерть від виснаження.

Під виглядом хлібозаготівель вилученню підлягало все наявне в селі зерно: і те, що було в колгоспній коморі, і ті незначні запаси, що були в селян. З метою його конфіскації на села відряджалися уповноважені, наділені винятковими правами щодо обшуку селянського обійстя (незалежно від того, були господарі колгоспниками чи одноосібниками) та вилучення всіх продуктів харчування. Так, відповідно до «Відомості про виконання плану хлібозаготівлі по одноосібному сектору 10-ти сільрад Зінов'євського району станом на 25 листопада 1932 року» до с. Аджамка було відправлено трьох уповноважених: Уросовського, Трунова, Медвечького, до с. Грузьке – Лознікова, до с. Калинівка – Вербицького... З метою максимального вилучення хліба залучалися також і партійні та державні діячі найвищого рівня. 24 грудня 1932 року до Новоукраїнського району прибув особисто Л. Каганович, наслідком перебування якого стало виявлення в с. Рівному 737 ям з прихованим селянами хлібом (іншого способу вберегти продовольчі припаси, окрім як переховування їх в землі, селяни не мали) [8, с. 42]. 27 січня 1933 року до с. Пісчаний Брід цього ж району прибув В. Затонський – відразу в селі було знайдено 18 ям з хлібом [8, с. 43 – 44].

Вилучаючи всі продовольчі запаси у селян, ці уповноважені ставали безпосередніми виконавцями злочинної вказівки Москви і прирікали на смерть тисячі селян краю. А наявність в той час у селян зерна в будь-якій кількості було ознакою тяжкого злочину, за що колгоспники автоматично піддавалися жорстоким репресіям. Пошуком прихованих продовольчих запасів займалися, як це було і в попередні роки, не тільки уповноважені, а й місцева влада та «активісти». Про те, що «викриття розкраденого та прихованого хліба», (а на практиці це означало вилучення абсолютно всіх запасів продуктів харчування, залишених селянами в зиму 1932 – 1933 років), охопило всуціль всі села нинішньої Кіровоградської області, свідчать численні документи. Так відповідно до «Інформаційного зведення Знам'янського райпарткому про організацію роботи по виявленню та вилученню розкраденого та прихованого хліба в районі» на початку січня 1933 року приховані продовольчі припаси були вилучені у жителів сіл – Михайлівка, Богданівка, Цвітне, Федвар, Красносілля, Мотронівка, Оситняжка, Топило, Петрово-2, Цибулеве. Поряд із зерном вилучалися картопля, крупи, борошно, дерть, квасоля... Жителя с. Мотронівка Знам'янського району Лужника за приховування





їстівних запасів (2 цнт зерна в ямах у хаті) було засуджено на 8 років позбавлення волі, а його дружину – на 5 років [3, арк. 2 – 4].

Перші випадки голодної смерті на тій території Центральної України, яка за сучасним адміністративно-територіальним устроєм належить до нинішньої Кіровоградщини, зафіксовані вже в січні-лютому 1932 року. Вперше такі трагічні події трапилися в Новомиргородському районі. Про випадки багатьох смертей у цьому районі доповідав райуповноважений ДПУ Златопільського району у спецзведенні від 15 лютого 1932 року на ім'я секретаря. Голод лютував тут і впродовж літа 1933 року [9, с. 283].

Навесні 1932 р. випадки голодної смерті поширилися на території всієї Зінов'євщини. Зокрема, комісія представників медичних закладів м. Зінов'євська (нині Кіровоград), обстежуючи населені пункти однойменного району, виявила лише в селі Тарасівка 15 осіб, померлих від голоду в період з 1 по 20 травня 1932 року. В багатьох селах було виявлено ознаки масового голодування та голодних смертей [12, с. 79].

Наступним центром, де зустрічаються випадки голодної смерті, був Новогеорґіївськ. Цей край мав досить добре розвинене сільське господарство і жодного разу не знав нестатку в цій сфері. Але це не влаштовувало більшовицьке керівництво країни. І в 1932 році різко та безпідставно було підвищено плани обов'язкових державних заготівель та примусових державних позик. Ті з селян, хто був незадоволений чи противився грабіжницьким податкам, діставали прізвиська «куркуль» чи «підкуркульник», і це було приводом до репресій. Архівні джерела свідчать, що станом на 25 лютого 1932 року було повністю розмайновано 108 і частково 64 куркульських господарств. На середину липня 1932 року за опір хлібозаготівлям було віддано під суд 167 осіб, з них 12 «куркулів», 30 «заможних», 16 «заможносередняцьких», 24 «контрактанти», 67 «плановиків» і 18 голів колгоспних управ. Проведення грабіжницької хлібозаготівельної кампанії наштовхувалося на неминучий супротив [14].

Жорсткі хлібозаготівельні дії радвлadı призвели до того, що населення Новогеорґіївщини почало пухнути від голоду. А станом на 20 червня 1932 року вже було зафіксовано, що від голодної смерті померло 10 чоловік.

Ще більш жорстокою стала хлібозаготівельна кампанія 1932 – 1933 років. За планом Харківського обкому КП(б)У район мусив здати державі 20,5 тонн зерна [14]. Із серпня 1932 по липень 1933 р. голод охопив майже всю територію Центральної України. У доповідній записці начальника Зінов'євського міського відділу ДПУ від 7 червня 1933 р., зокрема, повідомлялося, що зі зменшенням продовольчої позики населенню на 41% у селах району відбулося значне поширення смертності. Особливо складним було забезпечення продовольством у таких селах як Грузьке, Аджамка, Лелеківка, Губівка, Високі Байраки, Клинци, Велика Мамайка. Аналіз документів свідчить, що більшість постраждалих – це колгоспники-бідняки, які працювали в колективних господарствах [12, с. 79].

Зусилля окремих установ та організацій, покликаних боротися з примарою голодної смерті, зводилися нанівець жорстокими діями.

Уже в зиму з 1932 на 1933 рік та впродовж наступних місяців у багатьох селян не було взагалі ніяких продуктів харчування, в результаті чого сім'ї колгоспників та одноосібників масово почали голодувати. Зокрема, у «Протоколі №1 засідання спеціальної комісії при МПК м. Зінов'євська про організацію продовольчої допомоги селу» від 24 лютого 1933 року зафіксовано, що в 13 сільрадах району голодували 1248 осіб. У с. Аджамка у період з 1 січня по 17 лютого 1933 року через виснаження померло 18 жителів, у с. В. Мамайка за цей час померло 16 осіб, у с. Федосіївка – 22 особи (з них дітей – 14). «На 50% спорожніли школи. На школярів жалко дивитися, діти бліді і жовті», – повідомляв уповноважений бюро Зінов'євського міськпарткому в лютому 1933 року [7, с. 478].

Голод охопив і населення міст сучасної Кіровоградської області: тогочасний Зінов'євськ (нині м. Кіровоград), Олександрію, Знам'янку... У містах взиму 1932 – 1933 років припинилися виплати заробітних плат. Тільки службовцям Зінов'євська (лікарям, учителям, викладачам ВНЗ, тощо) її не виплатили 1532418 крб., від чого випадки опухання від голоду зафіксовані серед викладачів робітничого університету, радіпартшколи, школи ФЗН, учнів середніх шкіл, студентів. 3 грудня 1932 року всі службовці та кустарі були повністю позбавлені централізованого постачання хліба на картки (т. зв. «3-й список»). Єдиним засобом для їхнього існування залишалася заробітна плата, але її не виплачували. На заводі «Червона Зірка» опухлих від голоду робітників було від 20 до 45 відсотків. Заборгованість з виплати зарплати на 1 лютого 1933 року сягала більше 1 млн крб. [13, с. 288].

З 1 січня по 25 лютого 1933 року тільки в трьох лікарнях від голоду померло 78 робітників Зінов'євська [5, арк. 28]. Від голоду помирили не тільки робітники, а й учні, радслужбовці міста. Біля хлібних магазинів стояли велетенські черги, відбувалися бійки та суперечки. У містах і селах поширювалися небезпечні хвороби, зокрема тиф. Норми хліба за картками в Зінов'євську впродовж зими-весни 1933 року були такі: робітники толевого заводу «Крона», кондитерської фабрики отримували чверть фунта хліба, заводів «Червона Зірка» та «Червоний Жовтень» – по 1 фунту, службовці – по 300 грамів. Непрацездатні члени їхніх сімей включно з дітьми не отримували нічого. Тільки членам сімей «Бурвугілля» видавали по 50 грамів хліба [2, арк. 6].

Проте в містах була хоч якась їжа. Голодне українське село не бачило хліба взагалі до нового врожаю 1933 року. Крім того, у багатьох селян відбирали корів, домашню птицю. Наприклад, у селі Мартинівці Новоархангельського району голова колгоспу Бабійченко «усуспільнив» усю селянську череду, що перебувала на пасовищі, – 96 корів, виконавши план по «усуспільненню» на «100% з перебільшенням».

Нереальність виконання планів хлібозаготівлі розуміли як селяни, так і представники адміністрації нинішньої Кіровоградської області. Обознівка, Іванівка, Назарівка та ін. було неоднозначно попереджено



сільських керівників про арешт у випадку невиконання плану хлібозаготівлі. Те, що «слово партії не розходилося з ділом», свідчить «Звіт Новопраського районного парткомітету на IV районній партійній конференції про стан хлібозаготівлі в районі», що відбулася у вересні 1932 року: «... за час хлібозаготівель знято голів колгоспів 56, членів правлінь – 52, з них віддано до суду 64. ... членів сільради (виключено) 22 чол., з них віддано до суду 5 чол.» [4, арк. 14 – 16.]. У Знам'янському районі за період хлібозаготівлі 1932 року змінилося три секретарі районного комітету партії. Архівні матеріали свідчать також про непоодинокі випадки самогубств уповноважених по хлібозаготівлі, голів колгоспів, голів сільських рад та про відмову деякого з них брати участь у вилученні хліба. Так 31 грудня 1932 року покінчив життя самогубством уповноважений Одеського обкому КП(б)У по хлібозаготівлі в с. Сасівка Зінов'євського району Мошинський [1, арк. 37 – 38].

Зінов'євщина страждала від голоду. Щоб врятувати свої життя, населення почало чинити опір владі. Колгоспники переховували залишки хліба, щоб врятувати від голодної смерті свої родини, забивали робочу худобу, займалися збиранням колосків. Окремі голови колгоспів, порушуючи так звану «першу заповідь», за якою врожай 1933 р. належало першочергово здати державі у рахунок виконання планів хлібозаготівлі, розподіляли його серед колгоспників на трудовні [6, с. 67]. Проте такі випадки були поодинокими.

Загальновідомо, що опір селян був пасивним. Переважали такі форми протесту як переховування зерна, навмисне пошкодження та знищення тяглої сили, реманенту, постриг колосків на колгоспному полі, яке селяни справедливо вважали своїм [6, с. 118 – 119].

Також селяни намагалися і мирним шляхом вирішити існуючу проблему. Вони зверталися до радвлади з проханням про виключення з колгоспів. Так, досить цікавим є один документ у якому Бойко М. з села Веселий Кут, подає заяву такого змісту: «Прохаю виключити і не лічити мене членом колгоспу, бо я не хочу в ньому бути. Я бідняк, а з мене вимагають 21 крб. (очевидно, акції Тракторо-центру), котрих я не маю де взяти. В цьому мені не вірять, садять в холодну хату. Прохаю повернути мені моє лоша та усупільнений хомут» [10., с. 25]. Ті, хто вийшов з колгоспів, знову відчували себе господарями: «Індивідуали вимагали дозволу сіяти неорганізовано і перші дні на сів не виходили; виявлено опір з боку куркульського елемента. Це – колишні столипінці (відруби)...» [10., с. 25 – 26].

Однак українське село 1930–х рр., розколоне за класовою ознакою та поставлене під контроль каральних органів, не змогло самоорганізуватися у боротьбі за виживання. Тому ті, хто вижив, намагалися покинути Україну. Порятунком для селян могла б стати поїздка по продукти до центральних областей Росії, в Білорусію, на Кубань та Північний Кавказ. З грудня 1932 року почалися масові поїздки селян за межі України. Так, на станції Помічна в листопаді 1932 року було продано 879 залізничних квитків на поїзди далекого спрямування, а в грудні – уже 3 614. Аналогічну ситуацію органи ДПУ зафіксували на станції Знам'янка. Із «самовільними виїздами» влада повела жорстоку боротьбу – було арештовано понад 500 «злісних підбурювачів поїздок», а тих селян, які виїжджали за межі України, відразу повертали додому. Не маючи можливості виїхати з України, селяни масово помирили не тільки у своїх селах, а й на залізничних станціях та у великих містах, де намагалися виміняти свої нечисленні коштовності на продовольство. На станції Фундукліївка померлих ховали за якусь сотню метрів від залізниці – у сосновому лісі. На станції Знам'янка трупи померлих знімали з поїздів і ховали за станцією у глибокій ямі, «на трикутнику для повороту паротягів, прямо під лісом» [13, с. 285].

Прямими наслідками голоду було масове вимирання населення, спустошення сіл, страхітлива розруха на території сучасної Кіровоградщини. Так тільки на одній вулиці (нині Партизанська) колишнього районного центру Єлизаветградка впродовж 1932 – 1933 років померло 73 душі. У с. Букварка Олександрівського району повністю вимер увесь куток Ламанівка. У с. Високі Байраки Зінов'євського району на весну 1933 року з 405 хат 226 були порожніми, з 2758 жителів, які проживали в 1931 році, залишилися на травень 1932 року тільки 1771 чол. У с. Сасівка Сасівської сільради Зінов'євського району з 2272 жителів на весну 1932 року проживало в селі 1243 – решта виїхали або померли [13, с. 286].

Не існує точного обліку жертв голоду 1932 – 1933 років, як не існує точної кількості загиблих в областях та районах, селах і хуторах. Немає повних даних про це і щодо території сучасної Кіровоградської області. Міжнародна, а тому максимально об'єктивна, комісія з розслідування голоду в Україні 1932 – 1933 років, засідання якої відбулися в Монреалі (Канада) 29 серпня – 4 вересня 1982 року, констатувала: жертв було від 4,4 млн. до 7,5 млн. осіб [15, с. 217].

Партійне керівництво знімало з себе всю відповідальність за трагічні події на Україні, і щоб остаточно зняти з себе ці обвинувачення, вирішило провести Всесоюзний перепис населення і, зокрема, в Українській РСР. Так у 1937 році було проведено Всесоюзний перепис, який датується 6-м січня. Виходячи з даних, отриманих під час перепису, то радвлада дійшла висновку, що динаміка пристоу населення України знаходиться на низькому рівні. Причиною цього є слабкий розвиток цього краю через його сільськогосподарську зайнятість (крім Донбасу), саме це дає несприятливі показники природного руху населення і має значно більший відсоток виселених куркульських елементів за межі республіки в порівнянні з іншими областями. Однак жодним словом про Голодомор тут не мовиться. Таким чином, радянське керівництво спростовувало свою причетність до трагічних подій 1932 – 1933 рр. Згідно з переписом, виходить, що в порівнянні з 1926 роком населення Одеської області, до складу якої входила Зінов'євська округа, зменшилося майже на 320 тис., або на 9,8 %.

На підставі порівняння статистичних даних перепису населення в 1897, 1926 та 1937 роках в низці адміністративних одиниць Української РСР та Одеської області, зокрема, виявлено географічні межі втрат від Голодомору в Зінов'євській окрузі. Так, за даними цих трьох переписів було підраховане ймовірне число



загиблих під час Голодомору 1932 – 1933 рр. Згідно з отриманими даними можна зробити висновок, що загальні втрати від Голодомору 1932 – 1933 рр. населення Зінов'євської округи становлять приблизно 40479 тис. осіб. Це число може і не відповідає справжній трагедії, якої зазнало населення Зінов'євщини, але на даному етапі досліджень воно є найбільш точним і об'єктивним, що колись були отримані.

Можна зробити висновок, що початку Голодомору 1932 – 1933 рр. передували ряд заходів радвлади, спрямованих на поступове винищення українського народу як класу. Початок його планування сягає, вочевидь, 1928 – 1929 років, коли через політику «походання недороду», через введення розверстки в Україні фактично проводилася репетиція майбутнього Голодомору. Аналіз постраждалих районів дозволяє з упевненістю говорити, що Голодомор 1932 – 1933 рр. був явищем не поодиноким, а він торкнувся всіх без винятку районів нинішньої Кіровоградської області. Однак варто зауважити, що на відмінну від загальноукраїнського масштабу, де голод був спричинений задля знищення українців як нації і розцінювався він як геноцид, то на Зінов'євщині голод не «вибирав» тільки українців, а нищив усіх – українців, росіян, євреїв та інших.

#### ДЖЕРЕЛА І ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

- Ф.П. 4, Оп. 1.
- Спр. 128: Донесення секретарю Одеського обкому КП(б)У Майорову про факт самогубства уповноваженого по хлібозаготівлі у с. Сасівці Зінов'євського району. 31 грудня 1932 р. – 37-38 арк.  
Ф.П. 4, Оп. 1.
  - Спр. 166: Лист-звернення студента Червоновершинського агрозоотехнікуму до секретаря Зінов'євського партійного комітету з приводу голодування його батьків в с. Наглядівці Мар'янівської сільради – 6 арк.  
Ф.П. 68, Оп. 1.
  - Спр. 5: «Інформаційне зведення Знамянського райпарткому про організацію роботи по виявленню та вилученню розкраденого та прихованого хліба в районі» – 2-4 арк.  
Ф.П. 72, Оп. 1.
  - Спр. 38: Із звіту Новопраського районного парткомітету на IV районній партійній конференції про стан хлібозаготівлі в районі (вересень 1932 р.) – 14-16 арк.  
Ф.П. 936, Оп. 1.
  - Спр. 26: Спецповідомлення начальника Новогеоргіївського районного відділу Державного політичного управління про випадки голодної смерті та опухання від голоду в районі (20 червня 1932 р.) – 28 арк.
  - Безкровна війна: Мовою архівних документів про голод 1921-1923, 1932-1933 рр.: Збірник документів і матеріалів / Олександр Житков та ін.; Ред. Ірина Матяш та ін.; Держ. архів Кіровоградської обл. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2003. – 194, [1] с.
  - Голод 1932 – 1933 років на Україні: очима істориків, мовою документів: зб. док. / [кер. і упоряд. Р.Я. Пиріг]. – К.: Політвидав України, 1990. – 604 с.
  - Нариси історії Кіровоградської обласної партійної організації / Редкол.: А.І. Погрібняк та ін. – Дніпропетровськ: Промінь, 1981. – 326 с.
  - Національна Книга Пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні. Кіровоградська область / О.О. Бабенко, В.В. Білошапка, В.М. Колесніченко та ін.; редкол.: Т.Т. Дмитренко, С.М. Шустер та ін.; Укр. ін-т національної пам'яті, Кіровоградська обл. держ. адміністрація, Кіровоградська обл. рада. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2008. – 919 с.
  - Бокій, Н.М. Примусова колективізація як головна передумова 1932 – 1933 рр. (за матеріалами Кіровоградщини) / Н.М. Бокій // Міжнародна історична конференція голодомор в Україні 1932 – 1933 рр. (8–10 грудня 2003 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/ukranok/az\\_artatlan\\_aldozatok\\_emlekere/pages/ukran/011\\_ukran\\_11.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/ukranok/az_artatlan_aldozatok_emlekere/pages/ukran/011_ukran_11.htm)
  - Василенко В. Голодомор 1932 – 1933 років в Україні як злочин геноциду: правова оцінка. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2009. – 48 с.
  - Житков О.А. Великий перелом 1920 – 30-х рр. у контексті регіональної історії / О.А. Житков // Наукові записки КДПУ. Серія: Історичні науки / ред. В.М. Філаретов [та ін.]. – 2007. – Випуск 10. – С. 76 – 80.
  - Петренко І.Д. Відібране життя (Розкуркулення на Кіровоградщині). / І.Д. Петренко. – Кіровоград, 2009. – 312 с.
  - Сергєєв В.Ю. Голодомор на Світловодщині. Нові факти [Електронний ресурс] / В.Ю. Сергєєв. – Режим доступу: <http://svetlovodsk.com.ua/895-golodomor.html>
  - Футей Б.А. Визнання голодомору геноцидом: міжнародні конвенції, договори та судові рішення / Б.А. Футей // Голод в Україні у першій половині ХХ століття: причини та наслідки (1921 – 1923, 1932 – 1933, 1946 – 1947): Матеріали Міжнародної наукової конференції. Київ, 20 – 21 листопада 2013 р. / Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України; Інститут історії України НАН України; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Національний університет «Києво-Могилянська академія». – К.: [б.в.], 2013. – С. 211 – 218.

#### Віталій БІЛЯКОВ

#### ПОХОДЖЕННЯ КАМ'ЯНИХ АНТРОПОМОРФНИХ СТЕЛ У КУЛЬТУРІ ДАВНЬОГО НАСЕЛЕННЯ ЄВРАЗІЇ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Козир І. А.

У статті розглядаються питання походження кам'яних антропоморфних стел. Аналізуються причини поширення творів монументального мистецтва за доби палеометалів, визначається територія їх розповсюдження та зв'язок з духовно-світоглядними засадами стародавніх суспільств.

**Ключові слова:** доба палеометалів, антропоморфні стели, монументальне мистецтво, світогляд, космологічні уявлення, культ предків.

Доба палеометалів, що охоплює VI – початок I тис. до н. е., включає в себе два великих періоди: період енеоліту VI – початок III тис. до н. е. та період бронзи III – початок I тис. до н. е. У цей з'являються нові вироби з міді та бронзи, які раніше були невідомі людству. Їх асортимент є досить широким, починаючи від знарядь праці і зброї й завершуючи ювелірними прикрасами та культовими речами. Доба палеометалів характеризується появою ще одного надзвичайно явища в історії, а саме – побутуванням кам'яних антропоморфних стел. Ці артефакти вперше з'являються саме в період міді – бронзи в IV – III тис. до н. е. Їх унікальність визначається, по-перше, відсутністю відповідних аналогів чи прообразів у попередні історичні епохи.





По-друге, кам'яні стели є не тільки витвором мистецтва, зокрема монументального, а й способом вираження стародавніми людьми своїх уявлень про навколишній світ, втілення їх світобачення та світосприймання. Поява кам'яних антропоморфних стел, на думку деяких вчених, зокрема Г. Л. Євдокимова, О. Г. Шапошнікової та інших, підтверджує значне зростання рівня уявлень стародавніх людей. Семантика кам'яних образів дозволяє говорити про новий – космологічний рівень світоглядних уявлень. Безперечно, він є найвищим з усіх попередніх рівнів світосприймання і, в цілому, підтверджує прогресивність розвитку людського суспільства у давні часи [11, с. 135].

По-третє, поява кам'яних антропоморфних стел в IV – III тис. до н. е. і продовження їх існування аж до I тис. н. е. свідчить про стійкість і важливість таких уявлень, зокрема космологічних, в житті стародавніх людей. Попри те, що кам'яні антропоморфні стели з'явилися в IV – III тис. до н. е. і до цього часу не мали своїх аналогів, втім, вже в період III тис. до н. е. набувають все стрімкішого розвитку і поширення як у кількісному значенні, так і в географічно-територіальному поширенні [8, с. 4 – 5].

Безсумнівно, кам'яна антропоморфна стела, що з'явилася в IV – III тис. до н. е. є проявом стадіального розвитку стародавнього суспільства. Проте, за тривалий період історичного розвитку на фоні важливих трансформацій первісного суспільства кам'яна антропоморфна стела також зазнавала постійних змін. Разом з тим, вона не зникала як окреме духовно-мистецьке явище і виступала характерним компонентом багатьох археологічних культур доби палеометалів. Все це засвідчує надзвичайну значимість кам'яних образів в духовній культурі населення широкого поясу Євразії за доби бронзи – раннього заліза. Кам'яні антропоморфні стели були частиною матеріальної культури різних культурно-історичних спільнот, фіксуються в багатьох археологічних культурах.

Важливо зрозуміти причини появи та широкого розповсюдження кам'яної антропоморфної пластики серед народів Євразії. На думку дослідників, однією з таких імовірних причин може бути культ предків, який набув значного поширення вже в період палеометалів. Значимість культу предків у стародавніх народів і культурно-історичних спільнот без сумніву є надзвичайно високою. Тому поява і поширення кам'яних антропоморфних стел є своєрідним виявом поваги і значимості культу предків для стародавніх людей [7, с. 111 – 114].

Ще однією досить імовірною причиною може бути продовження традиції зацікавленості людиною щодо себе самої і спроба осягнення своєї сутності, зокрема через втілення образу конкретних людей у кам'яні антропоморфні стели. Одним із таких вже відомих, але значно спрощених способів є наскельні зображення стародавньої людини. Проте, попри все це, знайти однозначні пояснення причин появи кам'яних антропоморфних стел не вдається. Очевидно, що за наявності достатньої кількості підтверджуючих фактів право на існування мають різноманітні версії.

Для того, щоб встановити район або ж місце появи перших кам'яних антропоморфних стел необхідно проаналізувати ареал їх поширення за хронологічним принципом – від найдавніших до більш пізніх артефактів.

Найбільш давні зразки кам'яних антропоморфних стел пов'язані з племенами шумерів, котрі з'явилися на історичній арені вже в IV тис. до н. е. Більшість вчених також дотримується того, що перші антропоморфні стели і, загалом, же мистецтво й практика їх створення зародилася саме на території Південної і Південно-Західної Азії. З часом ця традиція перемістилася на територію Європи, де й продовжила розвиватися в середовищі інших народів та культурно-історичних спільнот [11, с. 130 – 134].

Разом з цим, в перших зразках антропоморфних стел було зображено образ людини, найімовірніше усього чоловічої статі. На це вказує ряд факторів, серед яких найбільш інформативними є зображення зброї. Проте окрім іконографічного змісту стел, у них також закладена і морфологічна складова, тобто сутність зображуваного образу. Частина вчених, серед яких зокрема Д. С. Раєвський, Г. Л. Євдокимов та інші, притримуються думки що на перших зразках антропоморфних стел відображено образ Пуруши – першооснови всесвіту і всього живого. На таку думку вчених вплинула значна популярність Пуруши в середовищі стародавніх племен Азійського континенту і в тому числі шумерів. В хронологічному ж плані перші згадки про Пурушу з'являються саме в IV тис. до н. е. і такими джерелами є Веди, а саме Рігведа і Атхарведа [11, с. 131]. В подальшому ж, на думку вчених, цей образ міг постійно змінюватися, як в іконографічному плані, так і в морфологічному, що в значній мірі залежало від конкретного народу чи культурно-історичної спільнот.

На користь даного припущення свідчить також той факт, що між кам'яними антропоморфними стелами різних хронологічних періодів, зокрема періоду палеометалів та періодом заліза, наявна ціла низка спільних особливостей [5, с. 34 – 37]. По-перше, основою для створення переважаючої більшості антропоморфних стел слугувала прямокутна чотирихвиляста плита різного розміру. По-друге головна увага приділялася верхній та середній частині стели, в той час як нижня частина стели, тобто ноги, зазвичай залишалася без уваги. І, по-третє, для переважаючого відсотка антропоморфних стел характерна яскраво виражена антропоморфність. Такої думки дотримуються Е. А. Попова, Г. Тончева, Н. Л. Членова, П. Н. Шульц та інші [11, с. 131]. В цілому ж, така подібність може свідчити про успадкування лінії розвитку антропоморфних стел, закладеної в період бронзи і продовження її розвитку вже в період раннього залізного віку [11, с. 135 – 137].

На практиці таку подібність можна прослідкувати на прикладі антропоморфних стел, що відмічено Н. Л. Членовою. Це, зокрема, Керносівський ідол III тис. до н. е. та скіфська антропоморфна стела із с. Ольховчик VI – V ст. до н. е., між якими дійсно спостерігається значна подібність, і це далеко не єдиний випадок [4, с. 226 – 228]. Найбільш унікальними й цінними зразками кам'яних антропоморфних стел раннього періоду, а саме IV – III тис. до н. е. є наступні. Так званий Керносівський ідол, знайдений у





1973 році в с. Керносівка Новомосковського району Дніпропетровської області, що вражає своїм надзвичайно багатим іконографічним змістом. Наталівська стела, знайдена в 1863 році в с. Наталівка Запорізького району Запорізької області, що за своїм іконографічним оздобленням подібна до Керносівського ідолу, але дещо спрощена. Усатівська стела, знайдена на Усатівському поселенні Одеської області, що є на сьогоднішній день чи не єдиною кам'яною антропоморфною стелою трипільської культури та деякі інші. Загалом же їх чисельність є незначною, особливо у порівнянні з кам'яними антропоморфними стелами періоду раннього залізного віку [8, с. 8 – 10].

Новий період давньої історії, що розпочався в X – IX ст. до н. е., ознаменувався появою кам'яних антропоморфних стел нового типу. Саме під таким заголовком в 1969 році вийшла стаття В. Ф. Пептановича, в якій автор описував антропоморфну стелу невідомого ще тоді типу. Дослідження дозволили датувати дану стелу IX – VIII ст. до н. е., що співпадає з часом існування кіммерійських кам'яних стел. Проте через свою ледь помітну антропоморфність особливого значення цьому тоді так ніхто і не надав, вважаючи дані зразки менгірами. Але вже на початку 70-х років XX ст. із виявленням добре орнаментованих стел у похованнях кіммерійців Н. Л. Членова зробила припущення про те, що дані зразки кам'яних стел не є менгірами, а належать кіммерійцям. В пізніший час це було успішно підтверджено [8, с. 50 – 51].

З часом вченими були виявлені й інші зразки кіммерійських стел, загалом же їх чисельність сягає близько двох десятків зразків. Через свою ледь помітну антропоморфність кіммерійські кам'яні стели в історичній науці прийнято скоріше називати стовпами-обелісками ніж антропоморфними стелами. Проте із виявленням декількох унікальних екземплярів, зокрема стели з хутору Зубровський та з кургану біля станиці Усть-Лабинська уявлення щодо кіммерійських стел кардинально змінилось [2, с. 48 – 51].

Так стела з хутору Зубровський, яка була знайдена М. І. Веселовським і оприлюднена Д. Г. Савиновим, є одним з небагатьох зразків, що підтверджує унікальність кіммерійських стел. Її довжина 140 см, ширина 10 – 15 см, та товщина 18 – 22 см. У верхній частині стели за допомогою горизонтальної лінії виділено голову, ймовірно це прикраса, можливо, гривна. Окрім цього, відстежується перехід до спини, пояс на якому знаходяться сокира, горит для лука і стріл та меч з хрестоподібним руків'ям характерним для кіммерійського світу. Найвна і нижня частина воїна на якій присутнє намисто. Також на стелі наявне зображення тварин. Зображена картина полювання, ймовірно за все, дві собаки полюють на кабана. На правому боці голови в малому колі можна спостерігати зображення корови, яке, в свою чергу знаходиться у великому колі. А в ньому дещо нижче малого кола зображена косуля, в той час як на лівому боці голови в колі наявне зображення собаки або ж коня. Більшість вчених припускає, що кола і зображення в них символізують багатства померлого, які він мав при житті та визначає його високий соціальний статус. Окрім цього на стелі присутній і геометричний орнамент, який, як і у випадку з Керносівським ідолом, досить складно ідентифікувати [6, с. 24 – 25].

Друга стела, яка знайдена в кургані біля станиці Усть-Лабинська, дещо відрізняється від попередньої стели, але в цілому також відтворює образ антропоморфа.

В обох випадках на стелах в районі верхньої частини голови, а, точніше, на лобі присутнє зображення невеликих за розміром двох паралельних рисок рівної форми. Даний знак на думку деяких вчених, зокрема С. М. Рослякова, може бути так званним знаком пошкодження й означати, що померлий вже не є загрозою для навколишнього світу. В цілому ж зображуваний на даних кіммерійських антропоморфних стелах або ж стелах-обелісках образ найбільш імовірно відповідає образу воїна, про що свідчить наявність зброї. А те що даний воїн мав досить високий соціальний статус свідчать прикраси та худоба якою володів померлий [6, с. 21 – 22].

Досить цікавим є питання про призначення кіммерійських стел. Проте при розгляді даної проблеми думки вчених розійшлися. Зокрема, на думку О. І. Тереножкіна кіммерійські стели були надгробними пам'ятками подібно до скіфських антропоморфних стел, які встановлювалися над поховальною спорудою, в даному випадку курганами, або ж знаходилися поряд з нею чи в надзвичайно рідкісних випадках всередині поховальної споруди. Проте на думку С. М. Рослякова кіммерійські стели на відміну від багатьох інших не були надгробними монументами, а були двійниками померлої людини, або ж їх копією. На користь цієї теорії свідчить той факт, що значний відсоток кіммерійських стел в тому числі вище зазначені були знайдені в похованнях разом з покійниками до того ж знайдені в горизонтальному положенні стели не випадково оскільки були призначені для горизонтального, а не вертикального використання, як стели періоду палеометалів чи навіть аналогічні стели скіфського часу [6, с. 22 – 24].

Не менш своєрідними й унікальними є скіфські антропоморфні стели, які за часом своєї появи майже співпадають з часом зникнення кіммерійських кам'яних стел. Проте кіммерійські стели були поширеними відносно невеликий проміжок часу, а саме з кінця IX до початку VII ст. до н. е. Крім того, їх загальна чисельність є відносно незначною, загалом близько двох десятків одиниць. А скіфські антропоморфні стели, що з'явилися в кінці VII ст. до н. е. і продовжували існувати аж до середини III ст. до н. е., сьогодні налічують уже близько 160 одиниць [5, с. 52 – 53].

Проте, попри близьку спільність в часі, співпадіння ареалу поширення пам'яток, належності до однієї групи іраномовних племен, та, в цілому, однакового шляху і напрямку міграції обох етнічних груп, між кіммерійськими і скіфськими антропоморфними стелами спостерігається абсолютна відмінність [7, с. 4 – 5].

На думку деяких вчених, зокрема П. Н. Шульца, Н. Л. Членової та інших у скіфському монументальному мистецтві помітний значний вплив монументального мистецтва Передньої Азії, зокрема хетського й асирійського, через що й між стелами періоду бронзи і скіфськими антропоморфами спостерігається значна подібність [11, с. 130 – 131]. В той час як кіммерійські стели є мало подібними як до



стел періоду палеометалів, так і скіфських антропоморфних стел. Імовірною причиною цього може слугувати наслідкування зовсім різних ліній монументального мистецтва і в тому числі антропоморфних стел, а також відмінність в культурі і світоглядних уявленнях та їхнього впливу на мистецтво кам'яних антропоморфних стел [8, с. 51 – 54].

У підсумку все це дає можливість зробити наступні висновки: по-перше, походження антропоморфних стел у давнього населення Євразії сягає своїм корінням в період палеометалів. По-друге, мистецтво й практика створення кам'яних антропоморфних стел зароджується на території Південної і Південно-Західної Азії. По-третє, поява кам'яних антропоморфних стел є безумовним результатом тривалого стадіального розвитку світоглядних уявлень стародавнього суспільства, яке із появою антропоморфних стел піднімається на новий рівень. По-четверте, розвиток кам'яних антропоморфних стел відбувався не за однією, а за декількома основними лініями. І, по-п'яте, кам'яні антропоморфні стели є своєрідним і неповторним культурним та історичним явищем, що на сьогоднішній день не має своїх аналогів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артамонов М. Ч. Киммерийцы и скифы: от появления на исторической арене до конца IV в. до н.э. – Л., 1974. – 280 с.
2. Есаян С. А., Погребова М. Н. Скифские памятники Закавказья. – М., 1985. – 151 с.
3. Киммерийцы и скифы: тезисы всесоюзного семинара посвящ. памяти А. И. Тереножкина / КГПИ им. А. С. Пушкина, Кировоградский краеведческий музей. – Кировоград, 1987. – 55 с.
4. Ольховский В. С. Монументальная скульптура кочевников Евразии: проблемы источниковедения // Археология, Палеоэкология и Палеодемография Евразии. – М., 2000. – С. 252 – 276.
5. Ольховский В. С., Евдокимов Г. Л. Скифские изваяния VII-III в.в. до н. э. – М., 1994. – 191 с.
6. Росляков С. М. Этапы развития потойбичных уявлень і їх відображення в скульптурі // Походження скульптури. – М., 2011. – С. 20 – 25.
7. Тамара Т. Райс. Скифы. Строители степных пирамид. – М., 2009. – 240 с.
8. Телегін Д. Я. Вартові тисячоліть. – К.: Наукова думка, 1991. – 79 с.
9. Тереножкин А. И. Предскифский период на Днепровском Правобережье. – К., 1961. – 245 с.
10. Раевский Д. С. Модель мира скифской культуры. – М. – Наука, 1985. – 256 с.
11. Шапошникова О. Г. Эпоха раннего металла в степной полосе Украины // Древнейшие скотоводы степей юга Украины, Киев, Наукова думка. – 1987. – С. 3 – 16.

**Оксана БЛИЗНЕЦЬ**

#### СТАН ТА РОЗВИТОК МУЗЕЙНОЇ СПРАВИ В УКРАЇНІ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, старший викладач Босенко Н. П.*

Україна багата на визначні пам'ятки історії та культури. Більшість з них зберігається у фондах українських музеїв. Фундаментальною проблемою музеїв України станом на сьогоднішній день є те, що українські музеї та історико-культурні заповідники, які відіграють роль хранителів національної пам'яті, так і залишилися маленькими уламками тієї попередньої соціальнокультурної системи, яка існувала в іншому часопросторі, в іншій системі цінностей. Музейна справа України потребує перезавантаження, оновлення, модернізації. Музеї України потребують реформ, як і вся державна система управління. Музеї – це інституції нашої пам'яті, нашого світогляду, наших знань та навичок. Якщо ми втратимо їх, ми втратимо золотий запас української державності. Проблема українських музеїв у статичності, в зупинці часу, що врешті-решт вступає в протиріччя з процесами розвитку і призводить до руйнування [1, с. 47].

Одним з шляхів вирішення цього завдання може служити створення музеїв нового типу, які виконують не лише традиційну функцію, але є науковими й духовними центрами. Соціальні функції музею випливають із самого поняття "музей". Міжнародна рада музеїв (ICOM) дає наступне формулювання: «музей – це неприбуткова постійно діюча інституція, яка служить суспільству та його розвитку, і для цього збирає, зберігає, досліджує, популяризує та експонує матеріальну і нематеріальну спадщину людства, а також об'єкти довкілля, з метою вивчення, навчання та для естетичного задоволення» [2, с.16]. Стаття 1 Закону України «Про музеї та музейну справу» визначає музей, як «науково-дослідний та культурно-освітній заклад, створений для вивчення, збереження, використання та популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної та світової культурної спадщини» [3]. Тож, як бачимо, музеї – це заклади, де зберігається історична пам'ять українського народу і поширюються знання минулого.

За даними Державної служби статистики України станом на початок 2017 року в Україні налічувалось 574 музеїв державної та комунальної форми власності, які зберігають державну частину Музейного фонду України [4, с.16]. В складі цих музеїв функціонують 122 філії. Інформація зібрана Держстатом не включає музеї, розташовані на тимчасово окупованій території АРК та м. Севастополь.

Разом з тим, інформація, що збирається Держстатом за формою державних статистичних спостережень N 8-нк (річна) «Звіт про діяльність музею» не відображає повної картини як діяльності музеїв так і кількості основного фонду, так як не складають звіти за формою N 8-нк: філії та відділи музеїв, що не є юридичними особами. Показники їхньої діяльності враховуються у звітах юридичних осіб, до складу яких вони входять. Музеї, що створені і діють у складі підприємств, установ, організацій та навчальних закладів, що не є юридичними особами. Інформацію про кількість таких музеїв та основні показники їхньої діяльності відображають обласні історичні та краєзнавчі музеї у розділі IX форми N 8-нк [5].

Станом на квітень 2018 не передбачено централізованого обліку музейних предметів державної частини Музейного фонду України. Крім переліку музейних предметів, що залишилися в музейних закладах, розташованих на тимчасово окупованій території АРК проводиться збір та накопичення інформації щодо облікових позначень, які використовуються для маркування музейних предметів закладами державної та



комунальної форм власності; перелік музейних предметів викрадених, невиявлених під час звірення, втрачених під час Другої світової війни, невиявлених у фондах музеїв з інших причин.

У зв'язку з окупацією Криму можна говорити про те, що це страшна втрата для національної культурної спадщини. Величезна кількість рухомих та нерухомих пам'яток зараз опинилася на окупованій території. Зокрема, називається цифра у близько мільйона предметів з основного фонду державної частини Музейного фонду України, що, відповідно до чинного українського законодавства є загальнонаціональним надбанням та зберігається в державних та комунальних музеях на правах оперативного управління.

В результаті співпраці з музейними закладами країни Мінкультури встановлено, що не в усіх музейних закладах країни Держстат збирав інформацію. З початку 2019 року функцію збору та узагальнення інформації щодо діяльності музейних закладів країни планується перебрати від Держкомстату до Мінкультури.

Музейний фонд нашої країни розподілений вкрай нерівномірно. Основні скарбниці національних музейних пам'яток розміщені в Києва та на Львівщині. У фондосховищах столичних музеїв сьогодні зберігається 22,3% експонатів (тобто більш ніж кожна п'ята пам'ятка музеїв країни), у музейних фондосховищах Львова й області зосереджено 9,75% експонатів (тобто майже кожна десята пам'ятка музеїв країни) [6].

Варто зауважити, що стан фондів приміщень деяких музеїв дуже часто є незадовільним. Забезпечення належного стану збереження пам'яток та проведення комплексного обстеження умов збереження фондів музеїв є однією з важливих проблем у діяльності музейних закладів більшості регіонів нашої країни.

На сьогодні слід відмітити досить низький рівень державного менеджменту у сфері охорони та збереження культурних об'єктів. На даний момент відсутня державна Програма розвитку музейної справи, подібна Програма функціонувала у 2000–2005 роках, хоча на даний момент затвердження і реалізація даної програми є вкрай необхідним засобом подолання багатьох проблем у музейній сфері.

Сьогодні намітилися перші ознаки змін, наприклад, вже відновила свою роботу Музейна рада при МКУ – консультативно-дорадчий орган з питань реалізації національної музейної політики [7]. До повноважень Ради належать питання стратегічних пріоритетів розвитку музейної сфери України, розгляд і схвалення програмних документів, у тому числі концепцій експозицій національних музейних закладів. На засіданнях Музейної ради були розглянуті питання, що стосувалося проблем так званої «чорної палеонтології» і «чорної археології», що гостро постали на сьогоднішній день та проблеми збереження культурної спадщини.

Відтак, Музейна рада рекомендувала Міністерству культури: 1) опрацювати питання внесення змін до законів, спрямованих на заборону незаконного обігу археологічних предметів та на вироблення механізму вилучення у державну власність археологічних предметів, що перебувають у цивільному обігу; 2) Звернутися до органів державної влади, місцевого самоврядування та музеїв з інформуванням про проблему грабіжництва і руйнування археологічних пам'яток та закликати запобігати незаконному обігу археологічних предметів; 3) Організувати за участі експертів ICOM України та Інституту археології НАН України навчання (підвищення кваліфікації) музейних працівників (у першу чергу з історичних, краєзнавчих, художніх музеїв), присвячене питанням охорони археологічної спадщини; 4) створити державний реєстр національного культурного надбання (електронний інформаційний ресурс культурної спадщини і культурних цінностей, у тому числі музейні предмети, бібліотечні, архівні, втрачені, викрадені культурні цінності). Музеї України також отримали рекомендації: 1) неухильно дотримуватися положень Кодексу музейної етики ICOM; 2) не приймати виставки приватних археологічних колекцій [8].

Головною проблемою музеїв залишається недостатнє фінансування. За статистичними підрахунками до 85% бюджету українські музеї закладають на зарплату працівників, а 15% – на комунальні послуги. Через брак коштів реставрація та ремонт музейних пам'яток проводиться в недостатній кількості, тому нині до 70% об'єктів історико-культурної спадщини України є у незадовільному технічному стані, до 10% – аварійні. Близько 300 пам'яток національного значення потребують ремонтно-реставраційних або консерваційних робіт [9].

Згідно зі статтею 13 Закону України «Про музеї та музейну справу» фінансування музеїв залежно від форм власності здійснюється з Державного бюджету України, місцевих бюджетів та коштом підприємств, установ, організацій, об'єднань громадян. Додатковими джерелами фінансування музеїв можуть бути: плата за відвідування музеїв і виставок; кошти, одержувані за науково-дослідні та інші види робіт, які виконує музейний заклад на замовлення підприємств, установ, організацій, об'єднань громадян і окремих громадян; прибутки від реалізації сувенірної продукції, видавничої діяльності; плата за кіно- і фотозйомки та інші джерела, в тому числі валютні надходження, відповідно до законодавства України [10, с. 17]. Звісно, фінансові проблеми музеїв можна було б розв'язати шляхом отримання додаткових коштів від їх відвідування, проте перед нами постає ще одна проблема – українці рідко відвідують музеї. Такого висновку дійшли експерти Інституту Горшеніна, провівши дослідження на тему «Музеї України» у великих містах країни. В наш час, частка відвідувачів українських музеїв надзвичайно мала. Соціологи з'ясували причини низької популярності музейного дозвілля. А це: незадовільний рівень комфорту, нестача інформації про музейні пропозиції, поганій стан інтер'єрів та території, нечаста зміна експозицій, невисокий рівень пропонувананих музеями програм. Отже, керівництву музеїв необхідно використовувати саме ті інструменти, які б допомогли не просто залучити відвідувачів, але й створити певну стратегію оновлення музейної справи [11].





Досить серйозною проблемою для музеїв є недостатня кількість професійно підготовлених фахівців. На Україні в небагатьох університетах відкриті кафедри музеєзнавства та краєзнавства, але молодь не бачить перспективи розвитку цієї професії. Вирішення цієї проблеми полягає в популяризації професій музеєзнавця, краєзнавця і екскурсовода через різні конференції, залучення молоді до створення музеїв, особливо в школах, підвищення кваліфікації музейних працівників на спеціальних курсах, обмін досвідом фахівців по всій Україні та за її межами.

Висвітлення діяльності музеїв історичного профілю у ЗМІ та створення музеями власних часописів могло б стати вдалим засобом формування історичної пам'яті українського народу. Серед спеціалізованих часописів та сайтів – лише журнали «Музейний простір», «Музеї України», «Музейний портал». Окремі музеї хоч і випускають власні збірники, але здебільшого малими тиражами та нерегулярно. В Інтернеті українські музеї також представлені недостатньо, лише близько 150 музеїв мають власні сайти, та й ті переважно без англійської версії, що могла б значно посилити потік іноземних туристів до України. Доцільно було б створити сайти, де головні музеї України можна подивитися в 3D форматі, афішу всіх заходів та подій, які вже відбулися.

Проекти розвитку музейної галузі України та окремих її складових здійснюють також добродійні фонди, громадські організації. Зокрема, в рамках програми «Центр розвитку музейної справи» Міжнародного фонду «Україна 3000», який започаткував

«Програму підтримки музейних працівників України» за підтримки Швейцарської культурної програми в Україні 2005 створено інтернет-портал «Музейний простір України». З 2006 він підтримується громадською організацією «Український центр розвитку музейної справи» [12, с. 118].

Істотно допомогти у вирішенні проблем збереження і популяризації історичної спадщини можуть приватні благодійники, меценати, громадські організації. Впродовж 2006-2008 років в Україні діяв проект МАТРА- Музеї України, створений при підтримці Міністерства Закордонних справ Королівства Нідерландів, і спрямований на розвиток музейної справи в Україні. Потрібно також згадати про щедрий подарунок Львівському національному музею ім. А. Шептицького колекції творів українських художників зарубіжжя ХХ ст. – понад 120 полотен від пані Галини Горюн-Левицької, яка проживає в Канаді. [9]

Український центр розвитку музейної справи (УЦРМС) розпочав реалізацію проекту «ProMuseum» завдяки дворічному (2013–2014 рр.) гранту від Open Society Institute (США) та МФ «Відродження», а також за фінансової підтримки МБФ «Україна 3000» [13].

Головне завдання проекту «ProMuseum» – підвищення кваліфікації музейних працівників, розбудова та підтримка мережі музейних працівників в Україні, а також популяризація музейної роботи серед населення. Мережа активних музейних працівників – ключове завдання проекту, оскільки це та складова, яка залишиться самодостатньою і матиме великі перспективи розвитку і після закінчення проекту. Основні програми в межах проекту «ProMuseum»: програма розробки та лобювання законопроектів та нормативних актів, і досі критично необхідних для функціонування музейної справи; освітня програма для 50 музейних працівників, відібраних на конкурсній основі, а також лекторій для музейних працівників та широкої громадськості; видавничі програми; програма розбудови мережі музейних працівників на базі Українського центру розвитку музейної справи [8].

Особливо зростає увага щодо музеєфікації сьогодення, внаслідок подій в Україні протягом 2013-2018рр. Цей напрямок не лише має надзвичайно важливе практичне значення для розвитку музейної галузі, становлення нових форм роботи тощо. Він має особливу соціальну вагу. Адже сьогодення потребує ретельного осмислення, всебічної фіксації для нащадків, збереження пам'яті про події та людей Євромайдану і Революції гідності, війни на Сході України. За розпорядженням Кабінету Міністрів України від 18 листопада 2015 року був створений «Національний меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Революції гідності» – майбутній національний меморіальний комплекс, присвячений подіям Революції гідності [14][15]. В січні 2016 року відкрито музей «Громадянський подвиг Дніпропетровщини в подіях АТО» [16].

Всі ці події наштовхують людей на відчуття того, що від особистої підтримки, внеску чи зусилля залежить успіх нашої держави. В даному контексті важливо пам'ятати, що процес музеєфікації сьогодення в жодному разі не повинен перетворитися на формальність, зводиться лише до будівництва та оформлення приміщення, як це у нас часто традиційно траплялося.

Тож, як бачимо проблеми в розвитку музейної справи присутні, до них слід віднести недосконалість законодавчої бази в сфері музейної справи, недостатність експозиційних площ, відсутність надійної системи обліку і зберігання музейних фондів, неналежний рівень охорони музейних експонатів, недостатній рівень кадрового та інформаційного забезпечення, інше.

#### **Пропозиції та рекомендації.**

Тому підсумовуючи слід зазначити, що Україна має потужний історико-культурний потенціал, який не використовується належним чином для популяризації історичних знань, як всередині країни, так і на світовому рівні. Тож при розробці та затвердженні урядом України Концепції державної політики у гуманітарній сфері слід врахувати необхідність розробки *Стратегії розвитку музейної справи*, яка б передбачала [9]:

1. внесення пропозицій щодо законодавчого врегулювання нормативно-правової бази, пов'язаної з діяльністю музеїв, зокрема доопрацювання проекту закону «Про перелік пам'яток культурної спадщини, які не підлягають приватизації» та ухвалення закону про недоторканість землі, приміщень і колекцій державних музеїв;





2. Збільшення обсягів фінансування музеїв (за рахунок освоєння альтернативних бюджетних джерел, розширення кола недержавних джерел фінансування розробки і реалізації конкретних проектів (сприяння залученню благодійної допомоги, меценатських та спонсорських коштів завдяки податковим пільгам – законопроект «Про меценатство» [17];

3. розробка комплексної програми обміну експозиціями, а також стажування фахівців між музеями різних регіонів;

4. укладання плану оцифрування музейної спадщини, довгострокового збереження цифрового контенту та забезпечення широкого представлення музеїв України в Інтернет-просторі;

5. створення нових музейних часописів, які б популяризували роботу музеїв, висвітлювали історичну тематику;

6. розробка Програми стимулювання молоді для роботи в музейній сфері та системи пільг для молодих науковців, стимулювання творчої активності персоналу музеїв;

7. розвиток музейної педагогіки. Створення дитячих музейних програм, які б у ігровій, творчій формі розвивали у молоді інтерес до історії;

8. співпраця з органами місцевого самоврядування;

9. об'єднання зусиль держави та громадськості задля розвитку музейної галузі;

10. співробітництва з міжнародними організаціями, центрами для активізації виставкової роботи і ознайомлення мешканців краю з культурами народів світу.

Українці зберігають у музеях не лише артефакти з минулого. У них ховається дещо набагато цінніше – спадщина перемог та поразок, національна свідомість народу, історична пам'ять усієї нації. Тому увага до музейної сфери, як культурного надбання багатьох поколінь, особливо важлива у теперішньому непевному часі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мельничук О. Модернізація музейної справи в Україні: дослідження, виклики, рекомендації // Агора: [зб. наук. ст.]. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2015. Вип. 14. Музеї та культурна дипломатія / відпов. ред. К. Смаглій, Н. Мусієнко. – 130 с.
2. Аартс Г. Що таке музей? Музей: менеджмент і освітня діяльність. Львів: «Літопис», 2009. С. 16–22.
3. Про музеї та музейну справу: ЗУ від 28 січня 2016 р. URL: [https://www.yurfact.com.ua/zminy-do-zakonodavstva-2016/zminy\\_vid\\_28-01-2016\\_do\\_zu\\_pro\\_muzei\\_ta\\_muzeinu\\_spravu](https://www.yurfact.com.ua/zminy-do-zakonodavstva-2016/zminy_vid_28-01-2016_do_zu_pro_muzei_ta_muzeinu_spravu)
4. Статистичний щорічник України. К., 2017. С. 16. URL: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat\\_u/2018/zb/08/Ukr\\_cifra\\_2017\\_u.pdf](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/2018/zb/08/Ukr_cifra_2017_u.pdf)
5. Про затвердження Інструкції щодо заповнення форми державного статистичного спостереження N 8-нк (річна) "Звіт про діяльність музею". URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0940-10>
6. Рутинський М. Й., Стецюк О. В. Музеєзнавство: Навч. посіб. К.: Знання, 2008. 428 с. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/247-muzeznastvo-rutinskiy-my.html>
7. Положення про Музейну раду при Міністерстві культури України від 23 листопада 2016 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1518-16?lang=ru>
8. Музейний простір України. URL: <http://prostir.museum.ua/post/40566>
9. Чупрій Л.В. Стан та проблеми музейної справи в Україні // Музеї України. 2010. № 2. С. 2-4
10. Основи музеєзнавства, маркетингу та рекламно-інформаційної діяльності музеїв: навчальний посібник / П. Горішевський, М. Ковалів, В. Мельник, С. Оришко. Івано-Франківськ: Плай, 2005.
11. Кіфяк О.В., Руденко М.М. Економічні науки. 2010. Випуск 2 (19). Маркетинг у музейній справі: теоретико-прикладні аспекти
12. Піскова Е.М., Федорова Л.Д. Музейна справа в Україні [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 7: Мі-О / Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: В-во "Наукова думка", 2010. 728 с.: іл. URL: [http://www.history.org.ua/?termin=Mujejna\\_sprava](http://www.history.org.ua/?termin=Mujejna_sprava)
13. Міжнародний благодійний фонд «Україна 3000». URL: <http://www.ukraine3000.org.ua/>
14. Розпорядження від 18 листопада 2015 р. № 1186-р Київ Про утворення державного закладу «Меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Гідності». URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248644707?print>
15. Національний меморіальний комплекс Героїв Небесної Сотні – Музей Гідності. URL: <http://www.maidanmuseum.org/>
16. «Громадянський подвиг Дніпропетровщини в подіях АТО». URL: [http://museum.dp.ua/news\\_0857.html](http://museum.dp.ua/news_0857.html)
17. Закон України «Про меценатство». URL: [http://mincult.kmu.gov.ua/mincult\\_old/uk/publish/article/88197](http://mincult.kmu.gov.ua/mincult_old/uk/publish/article/88197)

**Володимир ВОРОНА**

#### ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ГАЙДАМАЦЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.*

Актуальність вивчення історіографії гайдамацького руху в Україні безсумнівна. Велика кількість наукових досліджень з історії гайдамацького руху, які побачили світ протягом багатьох століть різняться підходами в оцінці цього явища. Враховуючи те, що деякі дослідники гайдамацького руху припускалися суб'єктивності у трактуванні тих чи інших подій гайдамацтва, а також реалії сьогодення, виникає потреба об'єктивного висвітлення даного руху, яке є неможливим без виваженого вибору джерельної бази дослідження.

Гайдамацький рух, як форма соціальної, релігійної та національно-визвольної боротьби українського народу XVIII ст., посідає видатне місце в історії України. Великі гайдамацькі повстання 1734, 1750 та 1768 років знайшли яскраве відображення в актових джерелах, мемуарах, епістоляріях, народних піснях, думках та легендах, історичній та художній літературі, мистецтві. Тому закономірно, що це явище української історії стало предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Першим науковим дослідженням історії повстання 1768 р. в українській історіографії стала розвідка М. Максимовича "Сказание о Колиивщине" (1839). Подальший розвиток концептуальні погляди вченого на проблематику отримали в його історико-полемічному творі "Известие о гайдамаках" (1845). В них Максимович аналізував Коліївщину як продовження національно-визвольної боротьби українського народу, що точилася ще з XVII ст. і яка, на його думку, стала останнім відлунням тих великих повстань. Головною



рушійною силою повстання 1768 р. М. Максимович вважав запорозьких козаків і селян, які боролися проти соціально-економічних, національних і релігійних утисків [1, с. 634]. Позитивне ставлення М. Максимовича до повстання 1768 р., а також виправдання ним усього гайдамацького руху, стало причиною цензурної заборони статті [2, с. 286].

З принципово інших позицій до висвітлення історії Коліївщини підходив сучасник Максимовича А. Скальковський у праці "Наезды гайдамак на западную Украину в XVIII столетии" (Одеса, 1845). Він розглядав гайдамацький рух як простий розбій заради грабунку та наживи, вбачав у ньому «мерзенну і богопротивну справу» [3, с. 127].

Подібні погляди про характер гайдамацького руху (зокрема, Коліївщини) висловив у своїй «Истории России с древнейших времен» московський історик С. Соловйов. Автор, не бачучи ніяких політичних кроків гайдамаків для досягнення державної незалежності українських земель, стверджував про наявність прагнення останніх до возз'єднання Правобережної України з Російською імперією [4, с. 529–536].

Український історик та письменник П. Куліш також негативно ставився до гайдамацького руху. Дослідник заперечував закономірність виникнення та визвольний характер гайдамацтва, а Коліївщину вважав «даремним поривом українців» [5, с. 93].

При дослідженні історії гайдамацького руху варто звернути увагу на працю «Гайдамаччина» російського історика українського походження Д. Мордовцева. Причини початку Коліївщини дослідник шукав виключно у релігійних суперечностях, а саме утисках православної церкви з боку католиків та уніатів [6, с. 166–168].

Історія гайдамацтва також знайшла своє відображення у працях В. Антоновича. У своїй роботі «Исследование о гайдамачестве по актам 1700 – 1768 гг.», дослідник характеризував його як «свавілля та прагнення задовольнити особисту своєкорисливість» [7, с. 5].

Погляди В. Антоновича на гайдамацький рух згодом зазнали змін. Заслуговує на увагу його праця «Уманский сотник Иван Гонта», в якій автор вже не трактував гайдамаків як грабіжників. [8, с. 251].

Значний внесок у дослідження гайдамацького руху зробила представниця народницького напрямку в історіографії О. Єфименко. У своїй ґрунтовній роботі «Из истории борьбы малорусского народа с поляками», дослідниця звернула увагу на головні причини гайдамацького руху – посилення соціальних протиріч та релігійні утиски з боку католиків [9, с. 16-27].

З національних позицій написана праця українського історика Я. Шульгіна «Очерк Колиивщины по неизданным и изданным документам 1768 и ближайших годов». Дослідник наголосив на тому, що повстання було викликане «не своєкорисністю, не порочною злою волею, а усвідомленням глибокої несправедливості, яка тяжіла над селянським населенням Речі Посполитої» [10, с. 10].

З діаметрально протилежних позицій до висвітлення цієї складної історичної проблеми підходила тогочасна польська історіографія. Так, польський історик кінця XIX – початку XX ст. Тадеуш Корзон заперечував існування будь-яких політичних чи національно-релігійних ідей у керівництва повстання, для якого, начебто, визначальними були "дикі прояви козацького свавільства" та "темного релігійного фанатизму" [11, с. 200–201].

М. Грушевський також торкався історії гайдамацького руху в своїх працях. Вчений вважав, що головною причиною повстанського руху був національно-релігійний антагонізм у Правобережній Україні. Історик не уподібнював гайдамаків до рівня простих розбійників, а вбачав у них «щось більше, ніж звичайнісіньких розбишак» [12, с. 449].

Поважне місце проблематика Коліївщини посідала і в працях радянських істориків, а саме: О. Гермайзе "Коліївщина в світлі новознайдених матеріалів" й "Епізод з Коліївщини 1768 р.", М. Горбаня "Гайдамаччина 1750 року", Г. Храбана "Спалах гніву народного (антифеодальне народно-визвольне повстання на Правобережній Україні у 1768-69 рр.)". Названі дослідники загалом розвивали ідеї В. Антоновича, лише дещо модернізувавши їх "марксистськими концепціями" офіційної радянської історіософії. Аналізуючи причини вибуху повстання, радянські історики головну увагу зосереджували на критиці існуючих соціальних відносин та пошуку в діях повсталіх ознак класової боротьби. Саме на цьому аспекті проблеми вперше наголосив К. Гуслистий у праці "Коліївщина: історичний нарис". Надалі такий ракурс розроблявся О. Лолою, В. Кулаковським, І. Гуржієм та ін. Крім того, Г. Храбан наполягав на тій обставині, що за своїм ідеологічно-політичним спрямуванням Коліївщина розвивала традицію боротьби за возз'єднання всіх українських земель у складі Російської держави [13].

На наявність значних пластів не досліджених належним чином важливих наукових питань звертав увагу В. Смолій у своїх узагальнюючих статтях "Деякі дискусійні питання історії Коліївщини 1768 р." та "Коліївщина 1768 р.: малодосліджені сторінки історії". Зокрема учений наголошував на необхідності перегляду існуючих трактувань причин вибуху повстання, його суспільно-політичних передумов, ставлення повстанців до російської правлячої династії [14, с. 58–60].

Окремо від радянської та польської історіографії слід відзначити внесок представників діаспорних історичних шкіл у дослідження проблеми гайдамацького руху. Д. Дорошенко присвятив історії гайдамацького руху частину розділу свого «Нарису історії України». Історик стисло проаналізував історіографію повстанського руху, визначив його головні причини, висвітлив розгортання найбільших гайдамацьких повстань 1734, 1750 та 1768 рр., а також розкрив методи боротьби польських та російських властей з гайдамаками [15, с. 247–260].

Окрему увагу варто приділити монографії П. Мірчука «Коліївщина. Гайдамацьке повстання 1768 р.» [16], в якій досліджувалися спірні питання історії Коліївщини. Антипольський виступ 1734 р. під проводом



Верлана дослідник назвав першою спробою організації всенародного повстання в Правобережній Україні, а загальні хронологічні межі гайдамацького руху охоплювали 1702 – 1775 рр., тобто від початку повстання під проводом С. Палія до зруйнування російським військом Запорозької Січі [16, с. 63– 64].

Відомий дослідник Інституту історії України НАН України В. Смолій був одним із перших в незалежній Україні, хто порушив дискусійні питання історії Коліївщини. У статті «Про деякі дискусійні питання історії Коліївщини (1768 р.)» історик зробив короткий огляд історіографії проблеми, визначив причини та передумови виступу учасників повстання [17].

В. Смолій продовжив досліджувати гайдамацтво у спільній зі В. Степанковим праці «Українська державна ідея XVII – XVIII ст.: проблеми формування, еволюції, реалізації». У своїй роботі автори досить ґрунтовно підійшли до аналізу причин зародження руху, серед яких чітко виділили соціально-економічні та національно-релігійні, дослідили стану приналежність повстанців, а також не оминули ідейний бік гайдамацького руху («Універсал до польських селян» та фальшиві універсали М. Залізняка) [18, с. 242-263].

Відомий український історик Ю. Мищик у монографії «Умань козацька та гайдамацька» дослідив ключові події повстанського руху та їхній зв'язок з історією Уманської фортеці [19].

Досить цікавою, з точки зору дослідження різних аспектів гайдамацького руху 1730-х рр., є дисертація В. Омельчука «Народне повстання 1734 – 1738 рр. на Правобережній Україні та його місце у суспільно-політичному житті і міжнародних відносинах». Окрім детального аналізу історіографії та джерельної бази проблеми, автор зупиняється на малодослідженому питанні причин та передумов антипольського виступу 1734 р. під проводом сотника Верлана [20].

Особливий інтерес викликають праці запорозького історика В. Мільчева, в яких він досліджує явище гайдамацтва як різновид козацького промислу. У статті «Гайдамацтво на Нижньому Побужжі у 1750-х – на початку 1760-х рр.», автор зосереджує увагу на висвітленні особливостей розвитку гайдамацького руху як опозиційного до політики офіційної влади Запорозької Січі [21].

У подібному до В. Мільчева ключі досліджувала гайдамацький рух на Запоріжжі О. Посулько. У статті «Запорозька Січ і Гайдамаччина у 50-ті – на початку 60-х рр. XVIII ст.» дослідниця акцентувала увагу на питаннях про кількісний та якісний склад гайдамацьких загонів, характер їх нападів і територію впливу [22].

Особливої уваги заслуговують джерелознавчі публікації О. Барановського, присвячені розгортанню гайдамацького руху на території Запорозької Січі та Нової Сербії; Т. Чухліба «Гайдамаччина в Речі Посполитій XVIII ст. (причини повстанського руху в світлі джерел з українського табору)», де автор датує появу гайдамаків 1702 р., та публікації О. Кушніра «Гайдамацький рух в архівних документах: актови джерела», «Гайдамацький рух у спогадах та мемуарах: особливості сприйняття й інтерпретації (кінець XVIII – початок XIX ст.)» [23].

Таким чином, історіографія гайдамацького руху є достатньо насиченою. Однак, враховуючи великий об'єм малодосліджених джерел з даної теми, проблема написання комплексної наукової роботи з історії гайдамацького руху на новому етапі опрацювання джерел і розвитку методології історичного дослідження досі залишається актуальною.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Собрание сочинений М.А. Максимовича. – Т. I. Отдел исторический. – К., 1876. – VIII, 848 с. <https://commons.wikimedia.org/>
2. Науменко В. Скорбная страничка из жизни М.А. Максимовича / В. Науменко // КС. – 1898. – Т. LXII. – № 11. – С. 273– 307. [http://iht.univ.kiev.ua/library/ks/1904/pdf/kievskaya-starina-1904-12-F-\(2730-2781\).pdf](http://iht.univ.kiev.ua/library/ks/1904/pdf/kievskaya-starina-1904-12-F-(2730-2781).pdf)
3. Скальковский А.А. Наезды гайдамак на Западную Украину в XVIII ст. 1733 – 1768 / А.А. Скальковский. – Одесса, 1845. – 230 с. <https://www.prlib.ru/item/428524>
4. Соловьев С.М. История России с древнейших времен: в 6 кн., 29 т. / С.М. Соловьев. – Кн.6. – Т. XXVI–XXIX. – СПб., 1896. – 1178 с. <https://www.runivers.ru/lib/book4544/>
5. Кулиш П.А. Записки о Южной Руси: в 2 т. / П.А. Кулиш. – Т. I. – СПб., 1856. – 322 с. [http://chtyvo.org.ua/authors/Kulish/Zapysky\\_o\\_Yuzhnoi\\_Rusy\\_Tom\\_1-2/](http://chtyvo.org.ua/authors/Kulish/Zapysky_o_Yuzhnoi_Rusy_Tom_1-2/)
6. Мордовцев Д.Л. Гайдамаччина / Д.Л. Мордовцев. – Дніпропетровськ: Січ, 2003. – 359 с.
7. Антонович В.Б. Исследование о гайдамачестве по актам 1700 – 1768 гг. / В.Б. Антонович // Архив Юго-Западной России. – Ч. 3. – Т. 3. Акты о гайдамаках (1700 – 1768). – К., 1876. – С 1– 128. <https://tvreparhia.ru/biblioteka-2/a/1304-antonovich-vl-dragomanov-m/29377-antonovich-v-b-issledovanie-o-gajdamachestve-po-aktam-1700-1768-g-1876>
8. Антонович В.Б. Уманский сотник Иван Гонта (1768 г.) / В.Б. Антонович //КС. – 1882. – Т. IV. – № 11. – С. 250–276. <http://litopys.org.ua/anton/ant13.htm>
9. Ефименко А.Я. Южная Русь. Очерки, исследования и заметки: в 2 т. / А.Я. Ефименко. – Т. II. – СПб., 1906. – 358 с. <https://www.twirpx.com/file/1668399/>
10. Шульгин Я.Н. Очерк Коливищины по неизданным и изданным документам 1768 и ближайших годов / Я.Н. Шульгин. – К., 1890. – 209 с. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001650>
11. Шульгин Я.Н. "Правда о коливищине польского историка г. Корзона". – "Киевская Старина" 1893, кн. 1 <https://www.runivers.ru/lib/book8963/>
12. Грушевський М.С. Ілюстрована історія України / М.С. Грушевський. – Київ, 1967. – 575 с. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0008878>
13. Історіографічний огляд. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаніка <https://studfiles.net/preview/5258088/page:7/>
14. Смолій В.А. Возз'єднання Правобережної України з Росією / В.А. Смолій. – К.: Наукова думка, 1978. – 192 с.
15. Дорошенко Д.І. Нарис історії України: в 2 т. / Д.І. Дорошенко. – Т. II. – К.: Глобус, 1992. – 349 с.
16. Мірчук П. Коліївщина. Гайдамацьке повстання 1768 р. / П. Мірчук. – Нью-Йорк, 1973. – 318 с. <http://exlibris.org.ua/hajdamaky/index.html>
17. Смолій В.А. Про деякі дискусійні питання історії Коліївщини (1768 р.) / В.А. Смолій // УІЖ. – 1993. – № 10. – С. 21–29.
18. Смолій В.А. Українська державна ідея XVII – XVIII століть: проблеми формування, еволюції, реалізації / В.А. Смолій, В.А. Степанков. – К.: Альтернативи, 1997. – 367 с.
19. Мищик Ю.А. Умань козацька та гайдамацька / Ю.А. Мищик. – К.: Академія, 2002. – 187 с.
20. Омельчук В. В. Народне повстання 1734-1738 рр. на Правобережній Україні та його місце у суспільно-політичному житті і міжнародних відносинах: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 206 арк.
21. Мільчев В.І. Гайдамацтво на Нижньому Побужжі у 1750-х – на початку 1760-х років / В.І. Мільчев // Запорозька старовина. – 2005. – № 3. – С. 48– 56.



22. Посулько О.М. Запорозька Січ і Гайдамащина у 50-ті – на початку 60-х рр. XVIII ст. / О.М. Посулько // Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті. – 2010. – Вип. 8. – С. 248–259
23. Барановський О.А. Нова Січ і гайдамацький рух: археографічні публікації та актуалізована джерельна база <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/71286/07-Baranovskiy.pdf?sequence=1>; Барановський О.А. «Розгортання запорізького гайдамацтва на новосербському напрямку (1752 – 1764): джерелознавчий аналіз / Барановський О.А. // Спеціальні історичні дисципліни. – 2011. – 18. – С. 17-20. – Режим доступу: [http://resource.history.org.ua/publ/sid\\_2011\\_18\\_17](http://resource.history.org.ua/publ/sid_2011_18_17); Кушнір О. Відображення визвольної боротьби гайдамаків у народній поезії XVII – XIX ст.: спроба структурного та тематичного аналізу; Кушнір О. Гайдамацький рух в архівних документах: актові джерела; Кушнір О. О. Гайдамацький рух у спогадах та мемуарах: особливості сприйняття й інтерпретації (кінець XVIII – початок XIX ст.) // Гілея. Науковий вісник. – 2013. – Вип. 67 (12). – С. 5-11.

Лілія ГАЛКІНА

### ЗЕМЛЕРОБСЬКИЙ КУЛЬТ У СТАРОДАВНЬОМУ ЄГИПТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л.В.

**Ключові слова:** Стародавній Єгипет, землеробський культ, фараон, міфологія

**Постановка проблеми:** Великий народ Нільської долини створив протягом 4 тисячоліть незліченний спектр культів. Землеробські вірування і обряди – є одним з найдавніших пластів комплексу єгипетської релігії, які внесли неминущі цінності в загальну скарбницю релігійної, художньої та наукової думки людства. Однак масштабність, регіональні особливості, відмінності, складність та нез'ясованість питання самого формування культів у Стародавньому Єгипті вимагають наукового пояснення.

**Аналіз літератури.** Цінний матеріал для порівняльного вивчення релігійних уявлень стародавніх єгиптян становлять міфи. Дослідження єгипетської міфології в значній мірі ускладнюється уривчастістю і неповнотою збереженого матеріалу та його крайнім різноманіттям. Найбільш значні з них так звані «Тексти Пірамід» – найдавніші тексти заупокійних царських ритуалів, вирізані на стінах пірамід фараонів V і VI династій (XXVII-XXVI ст. до н. е.) [9;12], і «Книга Мертвих» – збірник релігійних текстів, що утворився з колишніх заупокійних ритуалів з додаванням нових глав і співів [3;13]. Тексти землеробських міфів можна знайти у збірках дослідників М.Э. Матъє [6], Р. Антес [2], Р.І. Рубінштейна [8], І. В. Рак [7].

Опорними у вивченні питання давньоєгипетських культів, їх особливостей та різновидів є праці таких вчених як В.І. Авдієва [1], Б.А. Тураєва [10], М.А. Коростовієва [4].

**Виклад основного матеріалу.** Протягом багатовікового розвитку Єгипетської держави значення і характер різних культів змінювалися. Змішувалися вірування найдавніших мисливців, скотарів, землеробів, на них нашаровувався відгомін боротьби політичного зростання або спаду різних центрів країни. У той же час для єгипетської релігії характерно тривале існування первісних уявлень і найдавніших культів, які зберегли своє значення протягом всієї історії Стародавнього Єгипту.

Саме з прогресом у розвитку землеробства в релігію єгиптян почали проникати уявлення про священну землю, богиню – матір природи і стародавнього бога землі Геба. Землероби, що жили на землі, харчувалися плодами і хоронили своїх небіжчиків у землю, бачили в ній початок життя і смерті. Але в умовах алювіальної долини Нілу землеробство було можливо лише на основі штучного зрошення. Тому у воді єгиптяни бачили велику первородну стихію, яка дає життя і прожиток людині. Їм здавалося, що вода є основою всієї природи. Жреці казали людям, що весь світ виник з первинного водного хаосу, який єгиптяни називали богом Нун. А дощ – вода з «ока сонячного бога Гора», або з тіла і очей богині Ісіді. Всю воду вони населяли духами, серед яких панує бог водної безодні Себек, що зображувався у вигляді крокодила або людини з головою крокодила. Вбачаючи у воді початок життя, єгиптяни вже в найдавніших заклинаннях, написаних на стінах поховальних кімнат пірамід Стародавнього Царства, закликали воду: «Приди, вода, и да живут находящиеся на небе! Приди, вода, и да живут находящиеся на земле!» [6, с. 89]. Здійснюючи заупокійний культ і прагнучи забезпечити покійному вічне життя, єгиптяни зверталися до божества з такою молитвою: «Даруй (умершему), чтобы он располагал твоей водой, чтобы он мог пить из потоков твоей воды, как ты это сделал для того великого бога (Осириса), к которому приходит Нил, для которого появляется трава (на пастбище) и вырастает папирус» [7, с. 250]. Культ води знаходив своє вираження в складному ритуалі очищення, який повинні були здійснювати всі жерці аж до первосвящеників і самого фараона.

А свою велику ріку Ніл вони вважали божеством, зставляючи його з богом життєдайних сил природи і землеробства – Осірісом, «старшим среди богов, Нилом, который создал все, который разливается, чтобы дать жизнь людям» [4, с. 191].

Культ Осіріса є одним з найцікавіших єгипетських культів, по суті досі ще повністю не розкритим і не проаналізованим. Складність образу Осіріса відчувалася самими єгиптянами і не випадково в одному з гімнів збереглася наступна чудова характеристика цього образу:

«Сущность твоя, Осирис, темнее (чем всех других богов),

Ты – луна, находящаяся на небе,

Ты делаешься юным, когда ты желаешь,

Ты делаешься молодым, когда ты хочешь,

И ты Нил великий на берегах в начале Нового Года;

Люди и боги живут влагой, которая изливается из тебя.

И я нашел также, что твое величество – это царь преисподней» [6, с. 61].

Поєднавши в собі в різні часи, в силу різних причин, культу царя, вмираючого і воскресючого бога, продуктивних сил природи, Нілу, бика, місяця, загробного судді на страшному судилищі, міф про Осіріса





ввібрав в себе відображення релігійних уявлень ряду послідовних стадій розвитку єгипетського суспільства. Аналіз численних його варіантів показує, як, взаємодіючи з ним, продовжували жити різні оповіді, і його ж сліди ми знаходимо в фольклорі, в ритуальних співах, в літературі.

Згадаймо коротко загальний зміст міфу: Осіріс, старший син Геба і Нут, є за геліопольською легендою представником четвертого покоління богів. [11, с. 182]. Правлячи Єгиптом, Осіріс навчив людей землеробству, садівництву і виноробству, але був убитий своїм братом, богом Сетом, який прагнув царювати замість нього. Дружина Осіріса, його сестра Ісіда, знайшла його труп і стала оплакувати його разом зі своєю сестрою Нефтидою [3, с. 285].

« Я женщина, любезная брату своему,  
Жена твоя, сестра по матери твоей.  
Вернись ко мне быстрее!

...

Взрыты обе Страны, и спутаны дороги,  
А я все ищу, желая увидеть тебя.  
В городе я без валов крепостных  
Оплакиваю любовь твою ко мне.  
Плачем мы по владыке,  
Не исчезла любовь к тебе средь нас!  
О муж, владыка любви,  
О Севера царь, господь вечности,  
Взлети к жизни, о князь бесконечности! [6, с. 90]

Ра, зглянувшись, посилає Анубіса, який зібрав розкидані частини Осіріса, забальзамував тіло і сповив його. Ісіда ж у вигляді Соколиці опустилася на труп Осіріса і дивним чином зачала від нього та народила сина Гора. Гор був народжений для того, щоб виступити природним месником за смерть батька. У той же час він вважає себе і єдиним законним спадкоємцем останнього. Потай вигодуваний і вирощений матір'ю в болотах Дельти, Гор йде, «взутий у білі сандалі» на поєдинок з Сетом, вимагаючи перед судом богів засудження кривдника і повернення спадщини Осіріса йому, єдиному синові померлого царя. Після тривалої суперечки, що тривала, за одним варіантом міфу, вісімдесят років, Гор визнається повноправним спадкоємцем Осіріса і отримує царство, після чого він воскрешає свого батька Осіріса. Однак Осіріс не повертається на землю і залишається царем мертвих, надаючи Гору правити царством живих. [2, с. 55–121].

Корінням же своїми міф про Осіріса йде глибоко в епоху родового суспільства, з уявлень і обрядів якого розвиваються згодом, у зв'язку зі зміною суспільних відносин Єгипту, і найхарактерніші риси культу Осіріса – культ царя і культ бога продуктивних сил природи, тобто землеробства.

Риси культу бога продуктивних сил природи проступають в міфі Осіріса дуже ясно. Самий момент смерті і воскресіння бога, докладно висвітлений легендою, і який щорічно відтворюється в ритуалі, ставить Осіріса в один ряд з численними богами природи інших релігій, а іконографія, тексти і обрядовість підтверджують це багатим матеріалом. Так, характерний колір шкіри Осіріса – зелений. Корона, яку носить Осіріс, зроблена зі стебел папірусу, його священна тура також зроблена з цієї рослини і його фетиш «Джед» складається зі вставлених одна в одну декількох зв'язок тростини. Далі, Осіріс завжди зображується з тією чи іншою рослиною. Так, зі ставка перед його престолом зростає або лотос, або ряд дерев і виноградна лоза; іноді оповитий гронами винограду і весь балдахін, під яким сидить Осіріс; іноді його самого обвивають виноградні лози. Точно так само і гробниця Осіріса завжди у зелені: то поруч з нею зростає дерево, на якому сидить душа Осіріса у вигляді фенікса, то дерево проросло через гробницю, обвивши її своїми гілками і корінням, то з самої гробниці ростуть чотири дерева [8, с. 422], [6, с. 38].

Не менш важливі й письмові свідчення. «Тексти Пірамід» називають Осіріса «владикою виноградної лози» [3, с. 149]. У «Книзі Мертвих» покійний уподібнюється після своєї смерті Осірісу, каже: «Я – Осіріс... Я живу як Зерно, я расту як Зерно... Я – ячмень» [13, с. 118]. У тексті ритуалу коронації містерій Осіріс зіставляється з ячменем і хлібом.

Вкрай важливим є текст з міфу «Спор Гора с Сетом», де в листі до Ра Осіріс говорить про себе наступне: «Это я делаю вас сильными, это я сотворил ячмень и полбу, чтобы питать богов, равно как и скот после богов» [6, с. 61]. На цей зв'язок Осіріса з зерном вказують і дуже цікаві предмети, що знаходяться при розкопках: це полотно, натягнуте на раму з ніжками, на якому лежить зроблене з дерева контурне зображення Осіріса, що заповнюється землею з посіяним зернами. Останні швидко сходили і давали зеленіючий силует Осіріса. У загальне коло уявлень про Осіріса, як про бога продуктивних сил природи, слід включити і зіставлення його з Нілом, що знайшло різні міфологічні оформлення. Уже «Тексти Пірамід» називають його «свіжою водою» [9, с. 162].

Обряди, присвячені цьому богу, справлялися як за офіційним перехідним календарем жерцями, так і простими хліборобами в дні, приуроченими до різних сільськогосподарських подій. Треба відзначити, що численні жрецькі свята, ймовірно, були ні чим іншим, як древніми сільськими урочистостями, які протягом століть до невпізнання змінилися під впливом розробленого жрецького ритуалу і такими, що втратили (через помилки в календарі) свій зв'язок із сезонним циклом. Можна навести кілька обрядів, які яскраво ілюструють їх землеробський характер.

Наприклад, при настанні часу підйому Нілу, фараон кидає в річку сувій з наказом почати розлив. Фараон першим урочисто починає підготовку ґрунту для посіву, він же зрізає перший сніп на



загальнодержавному святі жнив і приносить за всю країну вдячну жертву богині врожаю Ренут після закінчення польових робіт року [6, с. 63].

Руйнування дамб і пуск води в канали і на поля зазначалося як свято одруження Нілу, як чоловічого начала з нивою-жінкою. На одному березі річки перед греблею височіла так звана "наречена" - фігура у вигляді усіченого конуса з вершиною, засіяної маїсом або просом. Вода, що піднімалась починала омивати "наречену" за 1-2 тижні до відкриття греблі. У давнину цей звичай виглядав як приношення в жертву Нілу юної дівчини для того, щоб річка широко розливалася [14].

Наступний обряд був пов'язаний з сівбою насіння і супроводжувався жалобним ритуалом поховання бога зерна. Жінки в цей день плакали і голосили, а чоловіки поспішали скоріше закінчити скорботний обряд і їх дії були ідентичні процесу похорону [14].

Пов'язані з Осірісом свята за офіційним календарем описані грецькими авторами, проте дати цих свят щорічно зсувалися через рухливості давньоєгипетського календаря. На озері недалеко від міста Саїса, де за переказами знаходилася могила Осіріса, влаштовувалися містерії, які інсценували страждання бога. Слідом за цим з храмових покоїв виносили позолочену статую корови із золотим сонцем між рогами, що мало символізувати пошуки Ісідою тіла мертвого Осіріса. Характерною рисою цього свята була нічна ілюмінація. До зовнішніх стін будинків рядами прив'язували лампи, які горіли всю ніч. Цей звичай дотримувався спочатку в Саїсі, а згодом й в усьому Єгипті. Освітлення будинків на одну ніч наводить на думку про те, що це свято було днем поминання покійних, тобто служило поминанням не тільки бога Осіріса, але взагалі всіх померлих. Адже, згідно з поширеним повір'ям, духи покійників один раз на рік вночі відвідують свої колишні оселі. Готуючись до цієї урочистої події, люди спеціально для душ відкладають про запас їжу і від могили до будинку запалюють довгий ряд ламп [2, с. 82].

Те, що Осіріс ототожнювався з духом хліба, підтверджують знайдені при розкопках його зображення, що робилися у вигляді силуету людської фігури з посіяного зерна на землі, яку насипали на особливу дерев'яну раму, де пророслі злаки створювали як би живе зображення бога. Часто знаходять ритуальні фігурки Осіріса, що виготовлялися із землі, зерна і прянощів [11, с. 67].

У смерті і воскресінні великого бога єгиптяни черпали не лише матеріальну підтримку та наснагу в цьому житті, але також надію на вічне життя в потойбічному світі. Поряд з рисами культу вмираючого і воскресаючого бога продуктивних сил природи в міфах і у всій пов'язаній з ними обрядовості не менш яскраво виступають і риси культу померлого царя [4, с. 460].

Самий вигляд Осіріса, його одяг і атрибути - все це характеризує його як царя. Царем зображує його міф, і як царя мертвих вітають його гімни від найдавніших часів до епохи Птолемеїв:

«Слава тебе, Осіріс, правитель Преисподней.

Владыка престола, сидящий на троне своем,

Царь Преисподней, князь Запада,

Царь великий Белой короной» [6, с. 54]

Вся релігійна література Єгипту, так само як і храмові зображення, сповнена фактами, які свідчать про тісний зв'язок культу Осіріса з культом царя. Кожен фараон, вмираючи, уподібнюється Осірісу і потойбічне існування царя триває подібно долі Осіріса: «Гиб! Это сын твой, этот Осіріс, которому ты даровал, да существует он и да живет он! Если живет он, живет и царь Унас этот, если не умирает он – не умирает Унас этот, если не погибает он – не погибает Унас этот» [6, с. 55].

Найважливішим документом, котрий проливає яскраве світло на значення релігії Осіріса – Гора, в зв'язку з культом померлого і живого фараона, є папірус з текстом коронаційних містерій Сенусерта I. Поряд із зображеннями, що ілюструють всі основні моменти містерій, папірус містить текст промов дійових осіб, подоби сценічних ремарок і перелік найголовніших аксесуарів. Виняткова цінність папірису для історії єгипетської релігії очевидна. Центральною фігурою містерій є молодий фараон, який виступає в ролі Гора і навколо якого відбувається все дійство. На протигагу Гору, Осіріс не промовляє ні звуку протягом всіх містерій, що, поряд з низкою інших фактів, дає можливість правильно припустити, що німу роль Осіріса виконує мумія померлого фараона. Головним моментом містерій є коронація молодого фараона – Гора і укладення – поховання Осіріса – мертвого царя [1, с. 31].

Незважаючи на те, що папірус датується ХХ ст. до н. е., записаний на ньому обряд містерій сходить, безсумнівно, до найдавніших часів, на що вказує аналіз і мови тексту, і самого обряду. Отже, цей папірус свідчить нам про те, що вже в далекій давнині культ Осіріса був культом померлого царя, так само як культ Гора – культом царя живого.

Таким чином, землеробський культ, який мав витоки із родо-племінних відносин, був інтегрований в ранні держави, допомагав жрецьким консолідувати староегипетське суспільство та зміцнювати культ живого бога – фараона.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдиев В.И. Египетская религия // Искусство Древнего Востока, В. 1. – М., 1933. – С. 34.
2. Антес Р. Мифология в древнем Египте // Мифология Древнего мира. М., 1977. – С.55–121.
3. Древнеегипетская Книга Мертвых (пер. и комм. М.А. Чегодаева) // Вопросы истории, № 8, 1994. – С. 145–163. № 9, 1994. – С. 141–151.
4. Коростовиев М. А. Религия Древнего Египта. – СПб.: Нева; Летний Сад, 2000. – 464 с.
5. Лапис И.А. История древнего мира / И. М. Дьяконова. – 2-е изд. – М.: Наука, 1983. – 384 с.
6. Матье М.Э. Мифы Древнего Египта. Л.: Государственный Эрмитаж, 1940. – 116 с.
7. Рак И. В. Мифы Древнего Египта. – СПб.: «Петро-РИФ», 1993. – 270 с.
8. Рубинштейн Р.И. Египетская мифология // Мифы народов мира. Т. I. М., 1981. – 427 с.
9. Тексты Пирамид (Sethe K. Die altägyptischen Pyramidentexte. Bd. I–II. Leipzig, 1908–1910) Перевод: Тексты Пирамид (пер. А.Л. Коцейковского) // Тексты пирамид. СПб, 2000. С. 79 – 182.



10. Тураев Б. А. Древний Египет. – СПб.: Журнал «Нева»; «Летний Сад», 2001. – 192с.
11. Тураев Б.А. История Древнего Востока. Том 1. – Ленинград: Социально-экономическое издательство, 1935 – 382 с.
12. Четверухин А.С. Тексты Пирамид. – СПб.: Нева, 2000. – 254 с.
13. Шапошников А. Древнеегипетская книга мертвых. Слово устремленного к Свету. Переводы Книги Мёртвых, Л.: 2002. – 432 с.
14. <http://egyptopedia.info/articles/religiya/obyady-i-kulty>

**Ольга ГОНТАР**

### **«КРИЗА ДОВІРИ»: РАДЯНСЬКО-АФГАНСЬКІ ВІДНОСИНИ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.*

**Ключові слова:** СРСР, Друга світова війна, Афганістан.

Друга світова війна стала проявом кризи відносин багатьох країн світу, продемонструвала всі розбіжності та накопичений роками негатив, що вилився у світову трагедію. Не винятком стали й радянсько-афганські взаємини даного періоду, коли СРСР, прагнучи зберегти свій вплив у Центральній Азії та не допустити там підривної діяльності «держав вісі», почав загрожувати суверенітету Афганістану військовим втручанням на його території.

Питанню радянсько-афганських відносин в роки Другої світової війни присвячені праці американських, радянських та сучасних російських дослідників. Серед них дослідження, які висвітлюють взаємовідносини СРСР і Афганістану даного періоду дотично, в контексті розкриття афганської історії (роботи В. Григоряна [1], О.О. Князєва [4], В.Г. Коргуна [5]) та праці, що присвячені безпосередньо стосункам між Москвою та Кабулом в 1939 – 1945 рр. (Ю.О. Булатова [2 – 3], А.В. Лузяніна [6], Л.Б. Теплинського [9], В.В. Наумкіна [7], Ю.М. Тихонова [10], В.М. Топоркова [11]).

З початком Другої світової війни Афганістан перетворюється на арену протистояння великих держав. Запорукою такого підвищеного інтересу до цієї азійської країни стало її географічне положення, а саме – спільний кордон з Індією, що була однією з основних територій Британської колоніальної імперії – «перлиною британської корони» [10, с. 134]. Ця обставина призвела до того, що на теренах Афганістану активізувалася діяльність «держав вісі»: Німеччини, Італії та Японії, які прагнули підірвати міць Великої Британії шляхом впливу на її найбільшу азійську колонію. Не дивлячись на те, що у вересні 1939 р. афганський прем'єр-міністр Хашим-хан оголосив про нейтралітет Афганістану у Другій світовій війні [1, с. 383], мережа італійських та німецьких агентів на теренах Афганістану розширилася. Варто відзначити, що афганський уряд мав свої дивіденди від співпраці з Німеччиною та її союзниками: вигідні економічні угоди, вдосконалення інфраструктури країни з допомогою іноземних спеціалістів, будівництво аеропортів тощо [7, с. 213]. Проте, були й свої загрози. Афганістан офіційно не підтримував жодну з ворогуючих сторін у Другій світовій війні, більше того, афганський король Захір-шах і прем'єр-міністр Хашим-хан прагнули зберегти мирні відносини з Великою Британією, через що Берлін та Рим вирішили зробити ставку на колишнього афганського правителя Аманулли-хана. З цією метою в штабі німецького командування був розроблений сценарій операції з кодовою назвою «Аманулла», яка передбачала позбавити влади пробританський клан Яхья-хель та повернути на афганський престол колишнього еміра, який став би вірним другом і союзником «держав вісі» у Центральній Азії. Одним із співучасників втілення в життя даної авантюри мав стати СРСР. Німеччина звернулася до радянського керівництва з проханням допомогти натиснути на Велику Британію, з метою швидкого завершення війни. Берлін просив Кремль послати до Афганістану Аманулла і його людей для натиску на англійців, але ідеалом мала б стати військова демонстрація радянських військ на кордонах Афганістану і Кавказу без агресивних намірів [10, с. 138]. Радянська сторона, обіцяючи подумати, все ж не наважилася на відкриття втручання у внутрішні справи Афганістану. Не дивлячись на низку німецько-радянських переговорів та спільних дипломатичних візитів, СРСР вирішив не брати участі в реалізації операції «Аманулла». Щоб не викликати жодних підозр з боку афганського уряду та не погіршити міждержавних відносин, радянське керівництво через свого посла К. Михайлова висловило побажання зберегти і закріпити мирні відносини з Афганістаном, що було схвально прийнято афганською стороною [7, с. 225].

Завдяки вдалій роботі британської розвідки Німеччині не вдалося реалізувати свій план з повернення до влади в Афганістані Аманулли-хана. Коли ж Захір-шах і Хашим-хан дізналися про ці підступи «держав вісі», Третій Рейх намагався скинути всю вину на СРСР, що призвело до погіршення радянсько-афганських відносин.

Ситуацію погіршувало загострення стосунків між Великою Британією та СРСР, існувала загроза реального військового зіткнення цих країн на теренах Афганістану, навіть існують свідчення, що розроблялися плани британсько-радянського протистояння [10, с. 146].

Афганський уряд, спостерігаючи за прагненнями Німеччини вторгнутися на територію Індії та активізацію її розвідки в «незалежній зоні пуштунських племен», почав остерігатися за власну долю. По-перше, після підписання радянсько-німецького пакту про ненапад Афганістан побоювався такої участі, яка спіткала Польщу. Не довіряючи запевненням з боку радянської сторони в тому, що жодної загрози афганському суверенітету немає, Хашим-хан йде на союз з лідерами руху басмачів, залишки якого продовжували свою діяльність в Центральній Азії, заручившись їх підтримкою на випадок агресії з боку СРСР [10, с. 146]. По-друге, підривні операції Німеччини в «зоні племен» були не на руку афганському уряду, адже підступні вожді могли обернути своїх підлеглих повстанців як проти Індії, так і проти Кабула,



політикою якого вони теж були часто невдоволені. Тому в цей період Афганістан робить ставку на співпрацю з Великою Британією, спільно вирішуючи проблему з племенами – приборкуючи їх обіцянками, домовленостями та грошовим підкупом [10, с. 148 – 148].

Після вторгнення Німеччини до СРСР розстановка сил у світі змінюється. Це не могло не вплинути на ситуацію на афганському плацдармі. Стало очевидним, що новоспечені союзники Велика Британія і СРСР не терпітимуть діяльності сотень німецьких та італійських громадян на афганській території. Саме тому радянські та британські дипломати звертаються до афганського уряду з вимогою вислати з терен Афганістану всіх громадян «держав вісі» та знищити всю їхню розвідувальну мережу. Проте, Афганістан не поспішав виконати це прохання, адже успіхи Німеччини у Другій світовій війні, а в перспективі її перемога, принесе афганцям, за їх сподіваннями, гарні плоди. Афганський уряд сподівався в разі перемоги Німеччини отримати з боку Індії – «незалежну зону племен», порт Карачі з виходом до моря, а з боку СРСР – території Середньоазійських республік. Підігріваючи інтерес протиправними діями німецької розвідки на своїй території, Афганістан все ж не наважувався на відкритий вступ у війну на боці «держав вісі». Не дивлячись на дію радянсько-афганського договору 1936 р. [6, с. 73], Афганістан у 1941 році робив ставку у війні на Німеччину, король Захір-шах навіть замовляв молебні у духовенства за німецьку перемогу, що неабияк обурювало СРСР.

СРСР і Велика Британія знову оголосили ультиматум Афганістану з вимогою боротьби з діяльністю німецької агентури на його теренах. Проти афганської сторони Лондоном та Москвою були висунуті економічні санкції, що передбачали:

1. Скорочення експорту нафтопродуктів. Цей захід різко погіршила економічну ситуацію в країні.
2. Англіїці наклали секвестр на афганське золото в Індії вартістю в 50 млн афгані.
3. Якщо раніше всі закупівлі членів афганської королівської сім'ї в Індії оплачувалися британським урядом, тепер Захір-шах і його рідня позбулися таких «подарунків».
4. На вимогу командування індійської армії були затримані на кордоні 670 вантажівок, закуплених афганським урядом в США. Англіїці побоювалися, що ці машини зможуть полегшити перекидання німецьких військ до кордону Індії [10, с. 286].

Наступним кроком, що налякав Афганістан і змусив його виконати ультиматум, стало введення радянсько-британських військ до Ірану. Афганський уряд не хотів такої ж участі, тому почав процес вивезення німецьких та італійських громадян зі своєї території. Варто сказати, що СРСР дійсно планував увести війська до Афганістану, але Велика Британія вмовила обмежитися економічною блокадою. З метою виправдання своєї зовнішньої політики Хашим-хан скликав Лоя Джиргу, на якій було вирішено припинити всі відносини з «державами вісі», вислати їх представників з країни, тим самим усуваючи можливість звинувачень з боку союзників [1, с. 396].

Останньою краплею, що переконала Афганістан дотримуватися прорадянської позиції, стали події під Сталінградом 1942 р., під час яких ініціатива у ході Другої світової війни перейшла до СРСР. З цього періоду відбувається повна переорієнтація афганського керівництва на співпрацю з Москвою і завершується етап афгансько-радянських відносин, який увійшов у історіографію під назвою «криза довіри» [12, с. 34]. Звичайно, Німеччина та Італія намагалися продовжувати свою підпільну діяльність, але афганське керівництво намагалось завадити цим підступам, не бажаючи компрометувати себе в очах міжнародної спільноти.

«Криза довіри» в радянсько-афганських відносинах в роки Другої світової війни показала обом державам «справжні обличчя» одне одного. Афганістан, який прагнув на міжнародній арені лише політичної та економічної вигоди для себе, і СРСР, який часто розв'язував свої проблеми військовим втручанням, чого ледь не сталося і цього разу. Це не перша і не остання в історії «криза довіри» між Кабулом і Москвою, але саме вона показала, що навіть в разі зовнішньої загрози всі договори про нейтралітет і ненапад можуть перетворитися на пусті обіцянки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Gregorian V. The Emergence of Modern Afghanistan. Politics of Reform and Modernization, 1880 – 1946. – Stanford, 1969. – 586 p.
2. Булатов Ю.А. Кабул: тревожное лето 1941 года / Ю.А. Булатов // Вестник МГИМО. – 2012. – №3(24). – С. 26 – 36.
3. Булатов Ю.А. Срыв гитлеровского "блицкрига" в Центральной Азии: противоборство Германии и СССР на "афганском плацдарме" / Ю.А. Булатов // Военно-исторический журнал : издание министерства обороны Российской Федерации. – 2013. – № 8. – С. 26 – 32
4. Князев А.А. История афганской войны 1990-х гг. и превращение Афганистана в источник угроз для Центральной Азии / Князев Александр Алексеевич. – Бишкек: Изд-во КРСУ2002. – 272 с.
5. Коргун В.Г. История Афганистана. XX век. / Коргун Виктор Григорьевич. – М.: Институт Востоковедения РАН, 2004. – 528 с.
6. Лузянин А.В. Политика России/СССР и Германии в Афганистане в 1919 – 1939 гг.: соперничество или компромисс? / А.В. Лузянин // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 4–2(80). – С. 71 – 75
7. Наумкин В.В. (отв. ред.) СССР и страны Востока накануне и в годы Второй мировой войны / Коллективная монография. – М.: Институт востоковедения РАН, 2010. – 415 с.
8. Нухович Э.С. Внешняя политика. Афганистана / Нухович Эдуард Семенович. – М.: Изд-во Ин-та международных отношений, 1962. – 108 с.
9. Теплинский Л.Б. История советско-афганских отношений. 1919 – 1987 / Теплинский Леонид Борисович. – М.: Мысль, 1988. – 384 с.
10. Тихонов Ю.Н. Афганская война Сталина. Битва за Центральную Азию / Тихонов Юрий Николаевич. – М.: ЭКСМО, 2008. – 360 с.
11. Топорков В.М. Афганистан. Советский фактор в истоках кризиса. / Топорков Владимир Михайлович – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014 – 319 с.





Тетяна ДАЦКА

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО УКРАЇНСЬКУ РЕВОЛЮЦІЮ 1917 – 1921 РОКІВ  
В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Проскурова С. В.*

У статті висвітлено сучасну інтерпретацію історичної пам'яті про Українську революцію 1917 – 1921 років в зарубіжній історіографії та вплив даних процесів на репрезентацію теми у викладанні суспільствознавчих дисциплін.

**Ключові слова:** Українська революція, інтерпретація історичної пам'яті, зарубіжна історіографія

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні швидкими темпами триває відхід від створеної роками радянської міфології та стереотипів. До такої сфальсифікованої сторінки історії сучасна наука відносить і період Української революції 1917 – 1921 років. Активно ці процеси почали розвиватися з оголошенням на законодавчому рівні 2017 – 2021 рр. – роками вшанування пам'яті вищезазначених подій. Значну роль в роботі над даною проблематикою відіграють сучасні зарубіжні дослідники, які в своїх наукових доробках все частіше звертаються до періоду Визвольних змагань українського народу та презентують нове бачення події в Україні початку ХХ століття. Аналіз даної інтерпретації цього періоду дасть змогу систематизувати та врахувати нові факти, які допоможуть по-новому репрезентувати цю тематику у викладанні суспільствознавчих дисциплін.

**Аналіз літератури.** Сучасна світова гуманітаристика за останні декілька років збагатилася новими підходами та теоріями про Українську революцію 1917 – 1921 років. В цьому напрямку активно працюють дослідники Українського Інституту Гарвардського університету, Українського Вільного Університету, Українські Наукові Інститути в Берліні та Варшаві. Значний внесок в інтерпретації Визвольних змагань українського народу початку ХХ ст. зробила американсько-польська журналістка, відома дослідженнями про комунізм, Енн Епплбаум, яка провела причинно-наслідкові зв'язки між Голодомором 1932 – 1933 рр. в Україні та національно-демократичною революцією 1917 – 1921 рр., назвавши останню однією з причин геноциду українців початку 30-х років ХХ ст. [3; 5]. Про Українську революцію 1917 – 1921 рр. в своїх працях згадує Андреа Граціозі – професор новітньої історії з Неаполітанського університету ім. Федеріка II, президент Італійського національного агентства з оцінки університетів і досліджень – найвідоміший і найпопулярніший на сьогодні представник італійської історіографії з проблем радянського села 1920-х – 1930-х рр. А. Граціозі передусім відомий як прибічник оригінальної концепції «Великої селянської війни в СРСР 1918 – 1933 рр.» [1]. Питанням руйнування радянських стереотипів щодо цього періоду присвячує свої наукові доробки канадський історик Франк Сисин [6]. Дослідженню питання Української революції 1917 – 1921 рр. присвячений розділ в книзі Сергія Плохія – канадсько-американського історика та директора Українського наукового інституту Гарвардського університету «Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності» [8]. Українській державності першої половини ХХ ст. та її дипломатичній діяльності присвячена Міжнародна конференція «Україна та Німеччина: міжнародні відносини в 1918 – 1924 рр.» [7]. Інтерпретація національно-демократичної революції є також в праці Генрі Абрамсона «Молитва за уряд. Євреї та українці в епоху революцій 1917 – 1920 рр.» [2].

**Виклад основного матеріалу.** Сто років тому в історії нашої держави відбулася подія, яка вивела Україну на якісно новий рівень розвитку. Українська революція 1917 – 1921 рр. знаменувала відродження, хоча й на короткий період, нашої державності. На сьогоднішній день, після півстоліття побудови міфів, замовчування та витіснення з умів людей цього етапу нашої історії, ми спостерігаємо новий виток інтересу до подій сторічної давнини. Знаковою тенденцією сучасності є доповнення вітчизняних студій історичної пам'яті про національно-демократичну революцію 1917 – 1921 рр. працями зарубіжних науковців, які висувають все нові інтерпретації цих подій, відкрито, на основі архівних документів, проводячи паралелі між трагічними моментами історії України ХХ століття, роблять висновки про якнайскоріше розірвання з догмами, вибудованими в радянський період. Саме такий підхід, запропонований вищезазначеними науковцями, на нашу думку, є єдино вірним у репрезентації історичної пам'яті про Українську революцію початку ХХ ст. в суспільствознавчих дисциплінах, що, в свою чергу, допоможе виховати, нове, незаангажоване радянськими стереотипами в українській історії, покоління.

Значний внесок в розробці нового бачення подій в Україні 1917 – 1921 років зробила американсько-польська журналістка, авторка книжок про комунізм та громадянське суспільство в східноєвропейських країнах Енн Епплбаум. Її книга «Червоний Голод: Війна Сталіна з Україною» («Red Famine Stalin's War on Ukraine») стала приводом для нових дискусій про сталінізм, а також про коріння сучасної агресії Росії проти України. Чим цікава ця книга при розгляді нашої теми? Енн Епплбаум починає свою книгу з подій 1917 року і як наголошує дослідниця «це свідомий крок, щоб показати, що український рух за незалежність, який відкрито почався в часи революції в Російській імперії, був чинником історії...» [3]. Наступним моментом, який дозволив нам залучити вищевказану роботу до нашого дослідження є теза Е. Епплбаум про причинно-наслідкові зв'язки між Українською революцією 1917 – 1921 рр. та Голодомором 1932 – 1933 рр. Зокрема, в інтерв'ю для «Голосу Америки» Енн Епплбаум зазначає, що «голод частково був відповіддю на той рух. Це було намагання Сталіна знищити незалежну Україну, знищити саму можливість суверенної України. Він намагався це зробити кількома способами: як через винищення класу інтелектуалів, так і шляхом



послаблення селянства» [3]. Авторка зазначає, що на тлі загального голоду в Радянському Союзі для України був підготовлений спеціальний сценарій геноциду, який спланований був задля знищення українського селянства і це було зроблено поряд з атакою на політичну та культурну еліту «дуже довго українці боялися навіть згадувати про можливість України як суверенної держави. Звичайно, це мало наслідки. Йдеться про покоління людей, з яких мали виходити національні лідери, і люди які мали йти за ними також були знищені» [5]. Тобто, Е. Епплбаум робить наголос на тому, що Сталін проводив кампанію терору проти української еліти, яка намагалася «творити Україну в роки російської революції» [3].

Подібну думку розвиває в своїх працях, професор Неаполітанського університету ім. Федеріка II, Андреа Граціозі. Науковець є розробником концепції «великої селянської війни 1918 – 1933 рр.». Згідно цієї концепції основою українського націоналізму є селянство та інтелігенція. Граціозі притримується тієї позиції, що «Сталін свідомо подвоїв у грудні 1932 року використання голоду з метою “розчавити” селян паралельно з репресіями українських інтелектуальних і національно-комуністичних еліт і деконструкцією української культури і мови...» [1, с. 27]. Таким чином, ці дії лишили «незабудованою» українську націю. На думку Андреа Граціозі, Українська революція не завершилася у 1921 – 1922 роках, а було досягнуто лише «крихкого перемир'я», такий розвиток подій дослідник пов'язує з тим, що «мілітаризована партія більшовиків, не дочекавшись допомоги західноєвропейського пролетаріату, побоюючись піти на відкрити громадянську війну з масою селянства, погодилися на деякі економічні поступки, щоб виграти час та зміцнити соціальну основу радянської влади...» [1, с. 27 – 28]. Подальший розвиток подій, згідно концепції Граціозі, відбувався наступним чином, в 1928 році Сталін свідомо вирішив повернутися до «зам'ятого» в 1921 році конфлікту. Таким чином, А. Граціозі виокремлює другий етап «селянської війни» [1], який полягав у наступі влади на попередні завоювання українців, тобто відбудову української державності 1917 – 1921 років. Тобто, висновок напрошується сам собою, радянська влада знайшла «дієві методи» «вгамування» українців в їхніх самостійницьких прагненнях «голод допоміг подолати опір селян, гарантував перемогу диктатури...» [1, с. 30]. Наслідком цих дій став масовий страх населення перед радянською репресивною машиною, як вважає А. Граціозі «з часом селяни стали боятися холоднокривого придушення відкритої непокори, тому вдалися до пасивного опору» [1, с. 33]. Таким чином, італійський історик не протиставляє, а органічно розкриває боротьбу радянської влади з українцями на фоні революційних подій 1917 – 1921 рр. та подальшими репресивними заходами 30-х років ХХ століття.

Ще однією працею, яка свідчить про успіхи українців в національно-демократичній революції 1917 – 1921 років та дає можливість в контексті сучасності говорити про побудову української державності в цей період є книга Генрі Абрамсона – декана Коледжа мистецтв і наук Ландера у Флетбуші, Нью-Йорк, – «Молитва за уряд. Євреї та українці в епоху революцій 1917 – 1920 рр.». Зокрема, в контексті дослідження становища євреїв в революційні роки та творення єврейської національної автономії за часів УНР, Генрі Абрамсон, щодо здобутків українців в 1917 – 1921 роках, приходять до наступного висновку: «революція призвела до зміни ролей. Українці почали приміряти на себе роль господаря на своїй землі. З об'єкта імперського колоніалізму українці перетворилися на суб'єкт. Великороси із здивуванням знайшли себе в новій ролі національної меншості...» [2, с. 63]. Тобто, ми спостерігаємо, в світовій науковій думці, свого роду тенденцію до дотримання твердження про відродження української державності в зазначений час.

Дослідженням вищезазначеного періоду в історії України також присвячені праці канадського історика Франка Сисина. В розмові з представниками Інтерв'ю дослідник висловив своє судження, щодо шляхів подолання радянських стереотипів цього періоду, сучасний дискурс про Визвольні змагання початку ХХ століття та їхніх учасників. Ф. Сисин, говорячи про втрати та здобутки національно-демократичної революції 1917 – 1921 років, наголошує на тому, що на сьогоднішній день треба правильно розставляти акценти в аналізі подій сторічної давнини, зокрема треба зазначати, на протигагу радянській історіографії, про побудову державності в той період, а це в свою чергу зовсім по-іншому диктує розвиток подальших подій в історії нашої держави. Тобто, Ф. Сисин наголошує на тому, щоб представники сучасної наукової спільноти, переглянули висновки щодо ролі Української революції 1917 – 1921 років в нашій історії «як на мене, у сучасному погляді на Українську революцію важливо наголосити на ось якому моменті. В Україні, яка відшукала свою самостійність 25 років тому, говорили про здобуття незалежності, тоді як балтійські країни, що також у 1991-му стали вільними, казали про відновлення свого суверенітету. В Україні лишень сьогодні зайшлося про відновлення української державності» [6].

Внесок в дослідження питань національно-демократичної революції 1917 – 1921 рр. зробив канадсько-американський історик директор Українського наукового інституту Гарвардського університету Сергій Плохій. Зокрема, у своїй книзі «Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності» автор зазначає, що станом на той період в українців відбулися відповідні зміни у самосвідомості, які зробили можливим створення, хоча й на короткий час, але все ж таки Української державності «Україна вийшла з лих війни зовсім іншою – психологічно контуженою та бруталізованою, зі зруйнованою економікою, втратами населення, а також мобілізованою етнічною самосвідомістю та більш антагоністичними відносинами між етнічними групами, ніж будь-коли раніше. Але крах імперії дав українцям також нову самосвідомість, створив Українську державу з власним урядом та армією і розмістив Україну на політичній мапі Європи» [8, с. 280].

Новий виток отримали дослідження міжнародної діяльності України в ході революційних подій першої половини ХХ ст. Зокрема, наприкінці травня – початку червня 2018 року, до 100-ліття ювілею встановлення дипломатичних відносин, питання української державності, відродженої в 1917 – 1921 роках, обговорювалося на міжнародній конференції «Україна та Німеччина: міждержавні відносини в 1918 – 1924



пр.»). В роботі конференції взяли участь дослідники з України, Білорусі, Австрії, Німеччини та Туреччини [7]. Учасники конференції прийшли до спільного висновку про досягнення українцями на початку ХХ століття власної державності, яку визнали низка провідних держав світу [7].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши праці деяких зарубіжних дослідників, ми прийшли до висновку, що на сьогоднішній день все чіткіше прослідковується тенденція до побудови нового бачення історичних процесів на території України в ХХ столітті. Зокрема, на сучасному етапі, почали говорити про проведення причинно-наслідкових зв'язків між тогочасними подіями. На думку вищезазначених науковців, це стало можливим із відкриттям архівів та доступністю раніше засекречених документів, які дають можливість прослідкувати характер та мотиви дій радянської влади, і зокрема Й. Сталіна. На думку, американської журналістки Енн Еплбаум українці повинні активніше цікавитися своєю історичною минувиною, яка підтверджена архівними документами та проводити паралелі між минулим і сьогоднішнім, адже *«факт полягає в тому, що сучасна російська еліта вирішила продовжувати радянську історію та зробити себе спадкоємицею Леніна й Сталіна. Це означає певне продовження і певне схвалення того, що відбувалося: тих ідей терору й панування, що стоять за ними. Я вважаю, що це дуже серйозна зміна, дуже негативна і вона дуже турбує»* [5].

Ми вважаємо, що сьогодні потрібно говорити не стільки про можливу повторюваність історичних подій, зокрема революційних потрясінь, скільки про те, що історичні «пастки», в які потрапили тодішні очільники національно-демократичної революції, можуть, цілком ймовірно, повторитися знову, тому потрібно шукати шляхи, щоб оминати ці прорахунки. А це можливо лише за умови розробки якісно нового бачення історичного минулого нашої держави та відповідної до цього просвітницької діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. А. Грациози Великая крестьянская война в СССР. Большевики и крестьяне 1917 – 1933 / А. Грациози. – М. : РОССПЭН, 2008. – С. 27-33.
2. Генрі Абрамсон «Молитва за уряд. Євреї та українці в революційну добу 1917 – 1921 рр.» – Київ, «Дух і Літера», 2017. – С. 63.
3. «Голос Америки». Інтерв'ю з Україною. Енн Еплбаум: «Червоний голод» – війна Сталіна з українцями і українофобія спадкоємців СРСР», 2017 // Режим доступу: <https://rozmova.wordpress.com/2017/09/18/enn-eplbaum/>
4. Газета «День». «1917: революція як застереження. Уроки подій 100-річної давнини в сучасному українському контексті». – Київ, 2017 // Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/uk/article/tema-dnya-podrobyci/1917-revoluciya-yak-zasterezhennya>
5. BBC Україна. Від 1917 до 2017: Енн Еплбаум про витоки і наслідки Голодомору. – Київ, 2017 // Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-42065654>
6. Інтерв'ю з Україною. «Франк Сисин: Україна, якої не існувало на політичній мапі світу на початку 1917 року, на зорі 1918-го вже там була». – Київ, 2017 // Режим доступу: <https://rozmova.wordpress.com/2017/11/20/frank-susyn/>
7. Міжнародна конференція «Україна та Німеччина: міждержавні відносини в 1918 – 1924 рр.» – Київ, 2018 // Режим доступу: <https://sivertaining.org.ua/2018/05/23/ukrayina-ta-nimechchyna-100-richchya-vstanovlennya-mizhderzhavnyh-vidnosyn/>
8. С. Плохій «Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності» пер. з англ. Романа Ключка. – Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016 – С. 280.

#### Юлія ДВОРЕЦЬКА

#### ЗОВНІШНЯ ТОРГІВЛЯ ЗОЛОТОЇ ОРДИ З КРАЇНАМИ ЗАХОДУ В XIII – XIV СТ.

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Козир І. А.*

*У статті висвітлюються основні етапи та напрямки зовнішньої торгівлі Золотої Орди з країнами Західної Європи у XIII – XIV ст. Визначаються торговельні шляхи та особливості формування асортименту торгівлі.*

**Ключові слова:** Золота Орда, зовнішня торгівля, транзитна торгівля, внутрішня торгівля, монетний обіг.

Західний світ відіграв величезне значення для економіки Золотої Орди, адже західні та, насамперед, італійські купці були найбільш активними учасниками транзитної торгівлі – дуже прибуткової для державної скарбниці.

Торгівля Золотої Орди, орієнтована на країни Заходу, географічно здійснювалася в трьох напрямках:

1) Північно-західний – вгору по Волзі, по Дніпру і Дону, а звідти в Балтійське море і в міста Північної Європи («в німці»). В даному напрямку транзит здійснювався через Новгород і Смоленськ, адже саме купці цих міст виступали в якості основних торгових посередників ординських купців;

2) Західний. Цей напрямок єднав міста Золотої Орди з країнами Східної і Центральної Європи і вів до Північної Італії через землі Литви, Польщі, Угорщини та Німеччини. Транспортування товарів в даному напрямку здійснювалося, в основному, караванними маршрутами – сухопутним шляхом. Каравани, котрі долали величезні відстані на цьому маршруті рідко ходили транзитом. Зазвичай торгівля велася поетапно – вантаж доставляли у великий торговий пункт, де він переходив в інші руки. А звідти вже, доповнений товарами цього ринку, слідував далі. Основними «воротами» і перевалочним пунктом в торгівлі на західному напрямку було місто Львів (Лемберг);

3) Південно-західний напрямок (Чорноморський). Цей напрямок своїм існуванням і розвитком багато в чому завдячував кипучій комерційній діяльності італійців, що розгорнулася в першій половині XIV століття. Саме вони виступали в якості основних посередників у експорті золотоординських товарів на захід у XIII – XIV ст. Торгові шляхи, які пролягали в чорноморському напрямку з'єднували центральні області та поволзький регіон Золотої Орди з італійськими колоніальними володіннями в Криму і на узбережжі Азовського моря з Кафою і Таною [9, с. 23].

Хронологічно зовнішньоторговельні зв'язки Золотої Орди з Західним світом розмежовуються, розпадаючись на п'ять етапів:





1) Період відновлення торгівлі та торгових шляхів після монгольської навали у Східну Європу (з 40-х років XIII ст. до 1266 року);

2) Етап встановлення та налагодження торговельних контактів з основними партнерами на Заході, формування основ самостійної торгово-економічної політики (з кінця 60-х років XIII століття і до кінця першого десятиліття XIV століття);

3) Період розквіту і розширення торгово-економічних контактів (з 1312 року до початку 40-х років XIV століття);

4) Період політичної дестабілізації в державі і кризи трансконтинентальної торгівлі (40-ві – перша половина 70-х років XIV століття);

5) Етап короткочасного посткризового відновлення західної торгівлі (остання чверть XIV століття – початок XV століття) [2, с. 78].

*Перший період* характеризується поступовим відновленням торгово-економічних контактів, котрі існували в домонгольській період. Старі міста швидко відновлювали своє виробництво з урахуванням потреб і смаків часу. Особливо швидко цей процес йшов у Поволжі. Уже в 40-і рр. XIII в. в Булгарі почалося карбування перших золотоординських монет. Будівництво нових міст в Золотій Орді отримало масовий характер [9, с. 26].

Характерною особливістю містобудівної політики Джучідів була тенденція до забудови незаселених територій. Це давало можливість золотоординським елітам отримати доступ до ресурсів міжнародної торгівлі. Структура і місце розташування міст були абсолютно раціональними і підпорядковувалися соціально-політичним і торгово-економічним потребам правлячих кіл і законами логістики [8, с. 27].

До середини XIII століття торгові шляхи із Західної Європи на Схід, що раніше йшли через приморські міста Сирії і Палестини, починають проходити через Кримський півострів і Дон. Відтепер міжнародне значення набувають Кримські порти Судак і пізніше – Феодосія. Про активність чорноморського напрямку в початковий період оповідає фламандський монах-францисканець Гійом де Рубрук, який відвідав Золоту Орду в 1253 році. Всі купці, що прибувають з Анатолії і бажають йти на північ, їдуть через Солдайю (Судак). Так само в цей період починає активно розвиватися міжрегіональна торгівля між окремими улусами Золотої Орди, що призводить до організації внутрішнього ринку і формування асортименту внутрішньої торгівлі [3, с. 250].

*Другий період* співпадає з набуттям Золотою Ордою політичної незалежності від Монгольської імперії і пов'язаний з ім'ям хана Менгу-Тимура. При ньому продовжують міцніти міста, особливо нижньоволзькі, що видно по багаточисленним археологічним знахідкам монет з ім'ям цього хана, як у великих, так і в периферійних містах і поселеннях регіону Нижнього Поволжя [2, с. 75].

У цей період починається процес встановлення та оформлення дипломатичних відносин з основними зовнішньоторговельними партнерами в Західному світі. З 60-х рр. XIII ст. починається історія генуезької Кафи. На думку цілого ряду вчених у 1266 р. генуезці за договором з намісником Менгу-Тимура в Криму Оран-Тимуром влаштувалися в Кафі, в 1274 р. в м. Судак, а в кінці XIII – початку XIV ст. в Тані. Десь в проміжку між 1266 і 1270 рр. право «гостите по Суждальской землі безь рубежа, по цесареве грамоте» отримують новгородські купці [4, с. 63].

В середині XIII ст. німецькі купці зацікавилися ринками золотоординських міст. Задовольняючи комерційний інтерес, купці звернулися до хана Золотої Орди з проханням надати можливість відвідувати ці ринки. У відповідь на звернення, в 1266–1272-х роках, хан Менгу-Тимур своїм ярликом великому князю володимирському Ярославу Ярославовичу фактично гарантував німецькомовним купцям з Риги вільний транзит по території князівства в землі Золотої Орди. Тим самим, було покладено початок прямим торговим контактам золотоординських міст з Ригою [7, с. 230].

Активізації і зміцненню торгівлі з країнами заходу сприяли і реформи, спрямовані на посилення центральної влади і міст, проведені ханом Токтою (Тохта) (1291 – 1312). За час його правління була введена адміністративна система і проведена загальнодержавна грошова реформа, котра визначила подальший розвиток і розквіт торгівлі. Грошова реформа почалася з заборони старих монет і випуску в 710 роках. В результаті було проведено упорядкування вагової системи. Всі зміни і нововведення визначили розквіт торгівлі Золотої Орди [9, с. 27].

*Третій період* ознаменувався розквітом золотоординської торгівлі. Цей етап пов'язаний з епохою хана Узбека (1312 – 1342) і Джанібєка (1342 – 1357). З цього часу Золота Орда стає основним посередником у торгівлі Західної Європи і Китаю. Даний шлях був дуже популярний серед західних європейців і, ймовірно, приніс золотоординським ханам найбільшу вигоду.

На думку арабського купця і мандрівника Ібна Батутти, у зовнішній – західній торгівлі Золотої Орди величезне значення відігравав Кірам – Старий Крим (Солхат) «місто велике і красиве» [9, с. 280], Судак «одна з найбільших і найкращих гаваней» і особливо Кафа, що має «дивну гавань» з безліччю судів [7, с. 588].

Наявність торгових зв'язків з мавританською Іспанією підтверджується знахідками іспано-мавританської кераміки в кримських торгових містах, які датуються XIV – XV ст. Іспанська люстрована кераміка більшою мірою була поширена в західних областях Золотої Орди [6, с. 467].

Крім чорноморського шляху в цей період активно функціонує й інша магістраль – сухопутний торговий шлях, який отримав назву «гатарська дорога». Цей шлях з'єднував кримські міста Солхат, Кафу зі Львовом і Краковом, а звідти вже йшов у німецькі міста ганзейського союзу. Іншим відгалуженням чорноморської





торгівлі була дністровська торгівля. Головним торговим центром в регіоні був Ак-Керман, через який активно вивозили зерно до Візантії, Генуї, через нього ж відбувалася торгівля з Кіпром [9, с. 28].

*Четвертий період* характеризується кризовими явищами в Золотоординській торгівлі. До цього періоду відноситься дестабілізація політичної ситуації в Середній Азії і Моголістані. Внутрішньополітична ситуація в Делійському султанаті так само була далека від ідеальної. Неспокійно було і в Китаї, де протягом всієї середини XIV ст. відзначається низка антимоногонгольських виступів. Як наслідок усіх вищеописаних фактів, обсяг торгівлі на Великому шовковому шляху починає різко скорочуватися, що в свою чергу призводить до дестабілізації ситуації і зростання напруженості в Золотій Орді [9, с. 30].

1344 – 1345 роках хан Джанібек здійснив кілька каральних походів на генуезьку факторію Кафу, що надавала підтримку венеціанцям. Італійці зробили спільну акцію, спрямовану на торговельну блокаду міст Золотої Орди. В результаті був укладений договір (інтердикт), що забороняв генуезьким і венеціанським купцям відвідувати золотоординські міста і торгувати в Тані [1, с. 153].

У 1341 – 1342 рр. в Орді вибухнула грандіозна епідемія чуми, яка проникла за допомогою торгових шляхів зі Сходу. До 1347 р. пандемія з'явилась і в Тані, а звідти вона перекинулася на Кафу. Ці два міста на той час були основними воротами на Захід. Нависла загроза поширення чуми в Венеції, а звідти до всієї Європи. Через це Венеційський Сенат прийняв рішення заборонити венеційським судам відвідувати Чорне море. Всупереч заборонам венеційці продовжували відвідувати чорноморське узбережжя, до того ж свою активну економічну діяльність продовжували і генуезці. Спалахи чуми в Західній Європі були відзначені в 1348 – 1356, 1360, 1361 рр. В 1360 р. чума з'явилась в Німеччині; в середині 1361 року – в Авінйоні; в 1361 р. чума лютувала в Італії – Ломбардії, Павії, Венеції, Падуї, Пармі і інших районах [5, с. 108].

Ледве встиг народ Золотої Орди оговтатися від затьяжного конфлікту і мору, який прослідував за ним, як в країні почалася посуха. За даними руських літописів, посуха припадала на 1351, 1353, 1361, 1362, 1363, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1371 роки. За даними В. Н. Татішева, на 1361 р. припав пік посухи і в землеробських районах Золотої Орди, загинув весь урожай: «...и бысть в татарах глад великий». Посушливе літо в Криму відмічено і в 1366 р. Цікаво відзначити, що про голод, який лютував у Золотій Орді в 60-і роки XIV ст. писав і знаменитий італійський поет Франческо Петрарка у своєму листі архієпископу Генуї Гвідо Сетті.

У період смуги в Золотій Орді стався занепад торгівлі, пов'язаний зі скороченням транзитних перевезень. Це було пов'язано з тим, що знизилася значення північного маршруту Великого шовкового шляху. Першорядну роль в торгівлі Заходу зі Сходом став відігравати шлях через Середню Азію і Північний Іран.

Великі торгові міста Краків і Львів швидко змогли стати цінними партнерами для західних міст Кримського улусу Золотої Орди. Торгівля цих міст з Ордою розвивалася в атмосфері взаємного суперництва. Незважаючи на складну політичну ситуацію в країні і загальносвітову кризу транзитної торгівлі, торгівля в Золотій Орді не припинилася, хоча і значно знизилася свої обсяги і масштаби. Найбільше від кризи постраждали поволзькі міста. Таким чином, спостерігається переорієнтація західної торгівлі Золотої Орди з морської, контрольованої переважно генуезцями, в сухопутну, по «татарському торговому тракту» через місто Львів, що знаходиться у веденні вірменських і татарських купців. В першу чергу це було пов'язано, ймовірно, з ослабленням позицій генуезців при ханському дворі [8, с. 27].

*П'ятий період* в історії золотоординської торгівлі з Заходом характеризується певною стабілізацією становища. З приходом до влади в 1380 р. хана Токтамиша в країні відновлюється правопорядок і держава бере курс на відновлення втрачених позицій. Як відзначають всі провідні нумізмати, в 1380 р. Токтамишем була проведена грошово-вагова реформа. Реформа носила уніфікаційний характер. У всіх центрах монетного виробництва була встановлена єдина вагова норма для срібної монети – 1,4 – 1,42 г і для мідних монет (пулів) – 1.7 г. Однак, з огляду на потреби торгівлі та місцевих ринкових традицій, монети чеканилися і за місцевими стандартами. У наступні роки величезна маса нових срібних монет використовувалася практично повністю на потреби внутрішньої торгівлі [9, с. 31].

Що стосується зовнішньої – трансконтинентальної торгівлі, то тут справи йшли складніше. Першорядну роль у торгівлі Заходу зі Сходом став відігравати шлях через Середню Азію і Північний Іран. Також були відновлені тісні і дружні відносини з мамлюками в Єгипті, на початку 80-х років були посилені економічні зв'язки з Грузією, встановлені дружні відносини з Османською імперією [7, с. 345].

Відновилися відносини з Литвою. Судячи з ярлика Токтамиша великому князю литовському Ягайлу, Литва стала сателітом Золотої Орди, а князь відповідно став васалом хана. Токтамиш зумів налагодити стосунки з генуезцями в Криму. Згідно торговельного договору, укладеного між Генуєю і ханом, привілеї генуезців відновлювалися в золотоординській торгівлі і володіння розширювалися на кримському узбережжі [3, с. 250].

А далі сталася катастрофа: в результаті походів середньоазіатського еміра Тимура (Тамерлана) на Золоту Орду були зруйновані відомі торгові центри Маджар, Азак, Хаджі-Тархан, Сарай аль-Джадід і інші. Таким чином, у першій половині XV століття Золота Орда, як єдине ціле, припинила своє існування і розпалася на окремі напівсамостійні ханства, в яких утвердилися свої ханські династії [9, с. 32].

Таким чином, періодизація західної торгівлі Золотої Орди, збігається з періодами розвитку самої держави і відображає найбільш значущі етапи її історії. Цей факт ще раз підтверджує значущість торгівлі для Улусу Джучі і той вплив, який вона чинила на державу і її правителів. Золота Орда, перебуваючи на перетині найбільших водних і сухопутних караванних шляхів Східної Європи і Азії, вела торгівлю з багатьма західними державами, серед яких Візантія, Мавританська Іспанія, Генуя, Венеція, Піза, Візантія,



Трапезундська імперія, Польща, Литва, Тевтонський орден. Кожен напрямок ведення торгівлі відповідав ринку збуту власне золотоординських або транзитних східних товарів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков М. А. О соперничестве Венеции с Генуей в XIV веке // Записки Одесского общества истории и древностей. – Одесса, 1860. – Т. 4. – №1. – Отд. 2 и 3. – С. 151 – 182.
2. Недашковский Л. Ф. Торговля Поволжья в золотоординское время / Л. Ф. Недашковский // Великий Волжский путь: прошлое, настоящее, будущее. – Казань, 2005 – С. 70 – 96.
3. Путешествия в восточные страны Плано Карпини и Рубрука. – М.: Географгиз, 1957 – 274 с.
4. Сафаргалиев М. Г. Распад Золотой Орды / М. Г. Сафаргалиев. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1960. – С. 63.
5. Стихийные бедствия и экстренные явления на Ближнем Востоке (VII – XVII вв.) / сост. З. М. Буниятов. – Баку, 1990. – С. 108.
6. Тесленко И. Б. Испанская керамика и роспись лостром в Крыму // Сугдейский сборник. – Вып. 1. – 2003. – С. 467 – 494.
7. Тизенгаузен В. В. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. Т. 2. – М., 1941. – 308 с.
8. Федоров-Давыдов Г. А. Золотая Орда и монгольский Иран / Г. А. Федоров-Давыдов // Вестник МГУ. – 1978. – №6. – С. 25 – 37.
9. Черкас Б. В. Західні володіння Улусу Джучи XIII – XIV ст.: суспільно-політичний та економічний розвиток. Автореферат докт. іст. наук / Інститут історії України НАН України. – К., 2015. – 32 с.

**Анастасія КАБАЄВА**

### ТЕОРІЯ РАЦІОНАЛЬНОЇ БЮРОКРАТІЇ МАКСА ВЕБЕРА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

**Ключові слова:** афективний, традиційний і раціональний типи соціальної дії, раціональне, традиційне, харизматичне легальне управління, раціональна бюрократія.

**Постановка проблеми:** В умовах проголошеної європейської інтеграції одним із ключових завдань для України стає реформа публічного управління, наближення системи публічної влади до стандартів діяльності, що діють у розвинених країнах. Державна бюрократія покликана здійснювати функцію посередника між державою і населенням. Вона займає важливе місце у суспільстві, тому важливо зрозуміти форми бюрократії та міру її дії на громадські процеси. Тема бюрократії актуальна ще й у практичному плані, оскільки дослідження явища допоможе зменшити її негативний вплив на суспільство.

**Аналіз літератури.** Проблема бюрократії розглядалася в роботах багатьох соціологів, політологів. Намагаючись описати ідеальні моделі управління публічною сферою, науковці все частіше повертаються до праць Макса Вебера – автора теорії раціональної бюрократії. Він сформулював парадигми бюрократії, а його праці стали основою робіт соціологів упродовж всього XX ст. – початку XXI ст.

У сучасній державно-управлінській літературі великої уваги приділяється аналізу сучасних моделей державного управління та їхньому порівнянню з традиційними підходами. Зокрема, цим питанням займалися такі дослідники, як В. Авер'янов [1], В. Бакуменко [2], І. Коліушко [8], Н. Нижник [7], В. Цветков, В. Горбатенко [14] та ін. Однак проблема адаптації наукової спадщини М. Вебера залишалася поза увагою дослідників, при цьому поняття «бюрократія» ототожнювалося виключно з радянською «школою управління».

Глибоке вивчення ідей М. Вебера почалося тільки після другої світової війни – в США, а потім у ФРН. Його концепції продовжують викликати жаркі суперечки. Одні вчені зараховують Вебера загалом до *баденської школи неокантіанства*. Цей погляд розділяють Т. Шідер, Г. Шмідт, А. Хейс, Т. Бьорджер, Б. Мойрер, Г. Уокс. Інші автори (Г. Рот, Р. Прево, В. Шлюхтер, К.-Г. Фабер), навпаки, тісно зближують його принципи з *позитивістськими* [13, с. 141 – 142].

Дослідженням праць М. Вебера на сьогодні займається багато вітчизняних та зарубіжних політологів та соціологів, таких як П.П. Гайденко, Ю.М. Давидов [5], Н.С. Грабар [6], В.П. Макаренко [9], О.І. Патрушев [11], К. Пугач [12] та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема раціональності вивчають різні науки: соціологія, політологія, психологія, економічна теорія. Науковий інтерес до неї виник завдяки роботам філософів, як Т. Гоббс, Ж-Ж. Руссо, Г. Гегель і І. Кант. При цьому одним із перших раціональність із публічним управлінням пов'язав М. Вебер.

Формулюючи свої наукові погляди, у 1913 р. він видав низку наукових праць, серед яких були й «Основні соціологічні поняття», де М. Вебер подав свою концепцію соціальної дії та визначив три її ідеальних типів: *афективний*, *традиційний* і *раціональний*. Афективний тип соціальної дії характеризується перевагою емоційних мотивів під час прийняття того чи іншого рішення. Традиційний тип відрізняється прийняттям на віру певних соціальних настанов, закладених ззовні, орієнтацією на традиційні загальноприйняті норми і зразки поведінки, звички. Раціональний тип соціальної дії М. Вебер поділяє на *ціле-раціональний* – у своїй життєдіяльності соціальний суб'єкт орієнтується на певну значущу для нього цінність і *ціннісно-раціональний* – поведінка соціальних суб'єктів орієнтована значною мірою на результат, на кінцеву мету, використовуючи принцип максимальної користі, при цьому в індивідів існують чіткі явлення про цю мету, про засоби її досягнення [3, с. 627].

Аналізуючи міркування М. Вебера про соціальні дії, можна звернути увагу на кілька важливих моментів. По-перше, на думку М. Вебера, людина або допускає існування безлічі цінностей, з яких вона обирає одну, тобто діє ціле-раціонально; або, сліпо орієнтуючись на якусь одну цінність, використовує всі інші лише як умови або засоби для досягнення головної мети – діє ціннісно-раціонально. У першому випадку не виключено зміну під впливом зовнішніх обставин головної цінності, у другому ж – сліпа орієнтація на якусь одну цінність знижує ступінь раціональності дій індивіда [6, с. 39].



По-друге, кожен із типів соціальної дії відрізняється від іншого мотивом, тобто набором чинників, що здаються людині вагомою причиною для здійснення певної дії. Мотиви є внутрішніми чинниками, що спонукають людину до діяльності [3, с. 610].

По-третє, одним із чинників у розумінні раціональної соціальної дії є «інтерес» – засіб орієнтування раціональної дії, який можна визначити як прагнення до досягнення певного результату. Інтерес підкреслює активну складову суб'єкта дії [6, с. 39].

Такий розгляд соціальних дій виступив основою для низки подальших важливих наукових досліджень, зокрема тих, які присвячено проблемам публічного управління.

У роботі «Основні соціологічні поняття» М. Вебер починає аналізувати поняття *«легітимного порядку»*. Вона гарантована внутрішньо (нераціонально), а саме: суто афективно: емоційною відданістю; ціннісно-раціонально: вірою в абсолютну значущість порядку як вираження найвищих непорушних цінностей (моральних, естетичних або будь-яких інших); релігійно: вірою в залежність блага і спасіння від збереження даного порядку [3, с. 639].

Також вона може забезпечуватися очікуванням специфічних зовнішніх наслідків (раціонально), отже, інтересом. При цьому М. Вебер говорив, що «внутрішньо» гарантовані системи можуть бути гарантовані й «зовнішньо», завдяки комбінації двох чинників: *умовності* (коли легітимність гарантується можливістю того, що будь-яке відхилення зустрине в межах певного кола людей загальний і відчутний осуд і *права*, коли легітимність гарантується можливістю (морального або фізичного) примусу, що здійснюється особливою групою людей, до чийх безпосередніх функцій входить охорона порядку або запобігання порушенню його дії за допомогою застосування сили [3, с. 639].

Отже, М. Вебер розділяв системи, які ґрунтуються на моралі (традиційні, ціннісно-раціональні, релігійні), і системи, засновані на інтересі та праві (раціональні).

У дослідженні М. Вебера «Господарство і суспільство» міститься фундаментальна теорія суспільства та його розвитку. Зокрема, у розділі «Панування» М. Вебер визначає поняття *«панування»* та виділяє типи легітимного панування. «Пануванням» зветься *«можливість зустрічати покору певних груп людей специфічним (або всім) наказам»* [4, с. 252]. Панування у цьому сенсі може ґрунтуватися практично на всіх мотивах покорі, починаючи з невизначеного привчання до суто ціле-раціональних міркувань.

Кожне панування над великою кількістю людей потребує, як зазначає М. Вебер, штабу людей, які будуть упроваджувати розпорядження й конкретні накази керівників і забезпечувати покору більшості. Штаб управління при цьому може підкорюватися панові (або панам) через звичай, або суто афективно, або через матеріальну зацікавленість, або через ідеальні мотиви (ціннісно-раціонально). Кожне панування намагається порухити віру у свою «легітимність» і подбати про неї. Залежно від виду легітимності різняться і тип покорі, тип штабу управління, характер здійснення панування, його ефективність.

Відповідно, М. Вебер виділяє три чистих типи легітимного панування. Їхня легітимність може бути: *раціонального характеру*, тобто ґрунтуватися на вірі в легальність установленого порядку і законність здійснення панування на основі цієї легальності; *традиційного характеру*, тобто ґрунтуватися на повсякденній вірі в святість традицій і вірі в легітимність авторитету, заснованого на цих традиціях; *харизматичного характеру*, тобто ґрунтуватися на проявах святості, або геройської сили, або зразковості особистості та створеному цими проявами порядку [4, с. 254].

У разі легального панування люди підпорядковуються законно встановленому об'єктивно безособовому порядку (і встановленим цим порядком начальникам) через формальну законність його розпоряджень. У разі традиційного панування особистість підпорядковується панові, який править на підставі традиції та пов'язаний традицією через її вшанування за звичкою. У разі харизматичного панування люди підпорядковуються харизматичному вождю через особисту віру в його доблесть або зразковість, тобто в його харизму.

Найбільш життєздатним М. Вебер уважав легітимність раціонального характеру, тобто легальне панування, яке ґрунтується на значущості взаємозалежних уявлень про таке: кожен закон установлюється шляхом укладання раціонально орієнтованого договору, з правом на подальше шанобливе ставлення до нього з боку осіб, які перебувають або діють всередині відповідної сфери впливу закону; кожен закон являє собою абстрактні, спеціально встановлені правила, застосування яких забезпечується за допомогою судового нагляду; легальний начальник (призначений або обраний), розпоряджаючись і наказуючи, сам підпорядковується безособовому порядку і орієнтує на нього свої розпорядження; особа, яка підпорядковується певному керівнику, підпорядковується не його особистості, а безособовому порядку, і тому зобов'язана користися тільки в межах ділової компетенції [4, с. 256].

Отже, основними категоріями раціонального панування, згідно з М. Вебером, є: безперервна, пов'язана правилами, робота «управлінського штабу»; професійна компетенція бюрократичного апарату, яка означає: об'єктивно розмежовану (через поділ праці) сферу посадових обов'язків; добір необхідних для цього керівництва та персоналу; розподіл між керівництвом і персоналом припустимих засобів примусу та можливостей їхнього застосування; наявність чиновницької ієрархії, тобто улаштування постійних органів контролю та нагляду за кожним органом влади з правом апеляції чи скарги підлеглих на своїх керівників; загальновизнані «правила», що можуть бути технічними організаційними правилами або загальновизнаними нормами; повне відчуження персоналу управління від засобів управління; недопущення особистого «присвоєння» місця служби; необхідність письмової фіксації пропозицій та прийнятих рішень, постанов і розпоряджень [4, с. 257].





Підприємство, організоване на основі ділового документообігу та безперервної роботи чиновників, зветься, за М. Вебером, «*органом влади*». Вони є на великих приватних підприємствах, у партіях, в армії, у церкві, у державі. Працівники «органів влади» самі не повинні володіти засобами управління, але повинні отримувати грошову компенсацію за свою роботу. Також в «органах влади» повинно бути дотримано принципу повного відокремлення службового майна (майна підприємства чи капіталу) від особистого майна (домашнє господарство) і службового робочого місця від місця проживання. Для успішної роботи «органів влади» необхідно спеціальне навчання, люди (чиновники) повинні мати достатню кваліфікацію, бути добре навчені відповідній спеціальності. І саме чиновники утворюють типовий штаб управління за раціонального (легального) панування.

При цьому чиновники, які до нього входять, повинні: підкорятися тільки об'єктивним (на протидію суб'єктивним вимогам) службовим обов'язкам; просуватися на службі згідно з незмінною чиновницькою ієрархією; володіти спеціальними службовими компетенціями; працювати за контрактом, тобто на основі вільного і відкритого відбору; мати професійну кваліфікацію, підтверджену за допомогою певного іспиту або засвідчену дипломом; оплачуватися за допомогою постійного грошового утримання; сприймати свою службу єдиною або, принаймні, головною професією; керувати на основі формалізованої знеособленості; будувати для себе кар'єру, або відповідно до терміну служби, або відповідно до успіхів у роботі; працювати в повному «відчуженні від засобів управління» і без «присвоєння» робочого місця; підпорядковуватися суворому службовому контролю [4, с. 260].

При аналізі легального панування і бюрократичного управління М. Вебер ставить декілька основних проблем: техніко-економічні й культурно-історичні причини бюрократизації, вплив правового раціоналізму на функціонування бюрократії, матеріальні інтереси й ідеали чиновництва як станової групи, найважливіші напрями дії бюрократії на суспільство. Не усі ці моменти розроблені М. Вебером однаковою мірою, але в усіх випадках використовує ідеально-типова методологія.

Ідеальний тип бюрократії включає наступні властивості: управлінська діяльність здійснюється постійно; встановлена сфера влади і компетенції кожного рівня й індивіда в апараті управління; ієрархія утворює основний принцип контролю за чиновником; останній відокремлений від власності на засоби управління, а посада відокремлена від індивіда, що виконує адміністративні функції. Якщо хоч би одна з цих властивостей відсутня або замінюється елементами патримоніальної (традиційної) і харизматичної бюрократії, не може бути мови про легальне панування. Іншими словами, дослідник не лише зв'язує раціональне право і бюрократію з існуванням буржуазної держави, але і перетворює їх на політичний ідеал [10, с. 47].

Головна перевага раціональної бюрократії – господарсько-економічна ефективність. Точність, швидкість, знання, єдиноначальність, субординація, постійність управлінського процесу – усі ці якості ставлять бюрократію вище за традиційне і харизматичне панування. Ідеальний тип бюрократа включає наступні властивості: готовність виконати будь-який наказ, байдужість і безособовість, перевага почуття обов'язку усім іншим. Головний недолік раціональної бюрократії – ігнорування специфіки конкретних ситуацій.

Ідеальний тип політика припускає такі властивості: право наказу, участь у боротьбі за владу, здатність до незалежних дій, уміння йти на компроміс. Проте веберівський ідеал політика містить суперечливі характеристики. Він повинен мати харизматичні якості, щоб перемогти у виборчій боротьбі при загальному виборчому праві. Талановитий політик може прийняти значущі політичні рішення і через популярність в масах, протидіяти бюрократизації партій і державного управління. Але звернення до мас може привести до режиму особистої влади, якщо не контролювати політика з різко вираженими харизматичними схильностями. Цю функцію повинен узяти на себе парламент. Він забезпечує стабільність правового управління для протидії таким політикам [10, с. 54].

Отже, виборча (харизматична) і парламентська (правова) основи політичного керівництва обов'язково потрібні в демократії. Якщо відсутнє загальне виборче право і парламент, чиновництво панує над народом, а не підкоряється йому. Тому протиріччя харизми і права, вождя і бюрократії Вебер вважав невід'ємними елементами легального панування.

М. Вебер стверджував, що бюрократичне управління в суто технічному сенсі наближається до найбільш досконалої праці в контексті точності, стійкості, дисципліни, надійності, інтенсивності праці, у його формально універсальній застосовності до виконання будь-яких завдань. Тож, воно є найбільш раціональною формою панування, і, отже, воно сьогодні просто необхідне для особистого або ділового управління масами. Перевагою бюрократичного управління є професійні знання, повна незамінність яких зумовлюється сучасною технікою й економікою.

Отже, за М. Вебером бюрократія – «природна» та «обов'язкова» форма будь-якої соціальної організації. Він визначив останню як систему управління, що базується на таких засадах: раціональності; ефективності, яка досягається завдяки чіткому розподілу обов'язків між членами організації; компетентності працівників на кожній посаді з вузького кола проблем; суворої ієрархічності влади, що дозволяє вищим посадовим особам здійснювати контроль за виконанням завдань підлеглими; суворої регламентованості, тобто, формально встановленої і чітко фіксованої системи правил, які забезпечують одноманітність управлінської діяльності; нейтральності, безособистості адміністративної діяльності та емоційної нейтральності стосунків, що виникають між функціонерами організації; зосередження на одному занятті; розмір заробітної плати працівника залежить від займаного ним місця в ієрархічній структурі організації; обмеженої відповідальності [4, с. 262 – 264].





Макс Вебер розрізняв два типи раціональної теорії бюрократії: традиційну «*патримоніальну*» (сферою впливу є царина державного управління) і сучасну «*раціональну*» (діє в сфері приватногосподарської діяльності).

За Максом Вебером бюрократія втілює найбільш ефективні та раціональні способи управління. Висновки Вебера базувалися на аналізі бюрократичної моделі Німеччини, яку він взяв для обґрунтування ним правила побудови та функціонування більшої структурних ланок державного управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авер'янов В.Б. Державне управління в Україні. Навч. посібник – К., 1999. – 236 с.
2. Бакуменко В.Д., Надолішній П.І. Теоретичні та організаційні засади державного управління: Навч. посібник/В.Д. Бакуменко, П.І. Надолішній. – К.: Міленіум, 2003. – 256 с.
3. Вебер. М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 809 с.
4. Вебер М. Хозяйство и общество: Пер. с нем.; под ред. И. Гревс. – М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2002. – 643 с.
5. Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс/ П.П. Гайденко, Ю.Н. Давыдов. – М.: URSS, 2009. – 368 с.
6. Грабар Н.С. Теорія раціональної бюрократії М. Вебера як архетип сучасної моделі публічного управління / Н.С. Грабар // Теорія та практика державного управління. – 2016. – №3. – С.37 – 43.
7. Державне управління в Україні: наукові, правові, кадрові та організаційні засади: Навч. посібник / За заг. ред. Н.Р. Нижник, В.М. Олуйка – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2002. – 352 с.
8. Коліушко І.Б. Адміністративна процедура та адміністративні послуги. Зарубіжний досвід і пропозиції для України / І.Б. Коліушко. – К., 2003. – 496 с.
9. Макаренко В.П. Вера, влада і бюрократія: критика соціології Макса Вебера / В.П. Макаренко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1998. – 412 с.
10. Ожиганов Э.Н. Политическая теория Макса Вебера: (социология господства, государства и права) / Э.Н. Ожиганов. – Рига, 1986. – 156 с.
11. Патрушев А.И. Расколдованный мир Макса Вебера / А.И. Патрушев. – М.: Издательство московского университета, 1992. – 208 с.
12. Пугач В.Г. Феномен бюрократії в трансформаційному суспільстві [Електронний ресурс] / В.Г. Пугач. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/144195.html>.
13. Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. – Сп.б.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 880 с.
14. Цветков В., Горбатенко В. Демократія-Управління-Бюрократія: в контексті модернізації українського суспільства: Монографія / В. Цветков, В. Горбатенко. – К.: Ін-т держ. і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2001. – 248 с.

**Аліна КОВАЛЕНКО**

#### ЗАГАЛЬНІ РИСИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДИ У ХІХ СТ.

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Дементов Є. В.*

**Ключові слова:** мода, культура, модельєр, дендизм.

**Постановка проблеми:** Мода – безпомилковий показник відмітних ознак суспільства, маленька частка людини, країни, народу, способу життя, думок, занять, професій. У різних частинах світу, в різних країнах розвиток суспільства мав свої специфічні риси, що знайшли своє відображення у різноманітні костюмів. Кожна епоха створює свій естетичний ідеал людини, свої норми краси, виражені через конструкцію костюма, його пропорції, деталі, матеріал, колір, аксесуари. У всі періоди існування станового суспільства костюм, прикраси (загалом, мода) були засобом вираження соціальної приналежності, відмінним знаком одного стану перед іншим. Будучи складними багатоаспектними явищами, мода і стиль життя здавна служать об'єктами вивчення різних наук про людину й культуру: історії, етнографії, культурології, соціології, психології, естетики та інших.

**Аналіз літератури.** Вивчення тенденцій еволюції моди в Європі у ХІХ ст. розглядалось у працях мистецтвознавців, істориків, етнографів, соціологів, модельєрів та інших діячів. Серед зарубіжних вчених аналізом моди, характеристик стилів, напрямків одягу, зачісок, головних уборів, прикрас, косметичних новацій в європейських країнах займалися А. Гофман [3], Ш. Зеллінг [4], Г. Зіммель [5], Е. Фукс [17] та інші.

Російська етнографічна, історична та культурологічна наука широко представлена дослідженнями моди, костюму окремих станів, вивченню впливу європейських модних віянь серед модників і модниць Російської імперії. Серед них доробки Р. Анреєва [1], І. Ильїнської [6], Д. Кессин-Скотт [9] та інших.

Аналіз наукової літератури засвідчив достатньо широке висвітлення характеристик європейського костюма відповідно до історичних періодів. У дослідженнях історія розвитку костюма, одягу, аксесуарів в цілому розглядаються у плані загального розвитку суспільства, дається оцінка різних історичних етапів у розвитку форм і видів одягу. Найбільш цінними у цьому контексті є розвідки Н. Камінської [7], К. Кантора [8], К. Кіреєвої [10], Р. Кірсанової [11], Ф. Комиссаржевского [12], М. Мерцалової [13], О. Плаксивої [14], О. Сусліної [15], Ю. Федосюк [16] та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Мода – це короточасне панування певних форм, пов'язаних з постійною потребою людини в різноманітності та новизні дійсності. Особливо помітно й активно проявляється мода у зовнішньому вигляді, зокрема в одязі. Існує декілька версій причин появи одягу, а як наслідку – моди. Першою версією є «кліматична», – одяг з'явився для того, щоб захищати тіло людини від холоду та спеки. Інша версія – «моральна» – каже, що люди стали одягатися, оскільки почали соромитися нагої. Тому першим одягом були пов'язки на стегнах. Прихильники третьої версії – «соціальної» – доводять, що перші предмети, вдягнені людиною на голову, тіло або кінцівки, були, по суті, костюми, покликани продемонструвати статус власника.

Першопричиною до того, щоб одягнутися було бажання змінити свій природний вигляд. Птахи мають пір'я, риби – блискучу луску, звірі – пухнасте хутро, квіти – фарби. Хтось перший придумав плащ з листя,



хтось татування, хтось за допомогою глини споруджував з волосся складну зачіску. А решта їм наслідували, привносячи щось своє. Змінити себе – ось початковий поштовх до виникнення одягу і костюму [5, с. 266].

Культуру XIX ст. характеризує боротьба різних напрямків. Принципово змінюється характер взаємодії людини з навколишньою дійсністю: з'являється споглядальне світовідчуття, прагнення до чуттєвого контакту зі світом, причому в різних течіях це здійснюється по-різному. У натуралізмі – через фіксацію швидкоплинного, через індивідуальне вираження. У імпресіонізмі – через передачу динамічно наповненого життя. У символізмі – завдяки одухотворенню зовнішнього світу, а в модернізмі – завдяки створенню образів духу.

У цілому культура Західної Європи в XIX ст. складалася як культура індустріального суспільства з усіма притаманними їй рисами. Протягом XIX ст. у буржуазному суспільстві відбувається формування спеціалізованих ціннісних орієнтацій і впровадження в суспільну свідомість високого престижу підприємництва. В ідеологічних установках затверджується імідж успішної людини, що втілює дух підприємливості, рішучості, прагнення до ризику, сполученого з точним розрахунком, а поєднання духу підприємництва з національним духом виявляється важливим засобом згуртованості суспільства. Утвердження національної єдності означало згладжування внутрішніх відмінностей, бар'єрів, кордонів.

Масове поширення техніки зажадало принципової зміни людського мислення. Зменшується роль антропоморфних образів, гуманітарних принципів. Їх відтісняє природничо-науковий підхід до світу, природи, суспільства, людини. Мислення набуває абстрактний характер. Нові принципи соціально-технологічної організації діяльності охопили не тільки велику індустрію, а й поширилися на всі сфери життя, в тому числі й духовне. У підсумку духовна культура перетворюється в індустрію масової свідомості [2, с. 101 – 102].

Певні зміни торкнулися й світу моди, як складової частини людської культури. Дослідники відзначають, що тільки в XIX ст. мода перетворилася на потужний регулятор суспільного життя. З цього часу можна говорити про появу моди не як норми окремого стану певної країни, а як універсальної норми, яка проявляється в двох вимірах: мода не визнає регіональних та державних кордонів, етнічних перегородок; мода ігнорує відмінності між станами і верствами суспільства.

Костюм XIX ст. – продукт буржуазної епохи. Одна з головних його характеристик – завершення формування єдиного цивільного костюма. Він уніфікувався, що свідчило про демократизацію костюма. Зникли примусово встановлені відмінності, що виділяли ті чи інші соціальні групи (за винятком військового та цивільного мундира). Мода з привілею вищого стану перетворювалася у соціальний механізм, що регулював поведінку значної частини міського населення.

Часом творцями моди виступали ті чи інші політичні діячі. У цьому випадку через слідування моді виявлялися політичні симпатії. Так, у Франції в епоху Першої імперії захоплення Наполеоном виявлялося в носінні характерного для нього капелюха. Відмова від нього було символом опозиційності. Коли Наполеон втратив владу, то ті творці моди, хто хотів продемонструвати свої антинаполеонівські почуття, стали носити циліндр, а прихильники Наполеона – як і раніше носили головні убори трикутної форми. Модні зміни з'явилися не тільки завдяки фантазії кравця, але й капризам правителя. Наприклад, сміливі декольте виникали тому, що подобалися королю або зникли, тому що у королеви були невірні груди.

XIX ст. стало часом широкого впровадження нових технологічних прийомів в процесі виробництва й виготовлення одягу. Також слід зазначити і застосування в швейній та текстильній промисловості наукових досягнень і відкриттів (винахід швейної машини, використання анілінових барвників, що здешевило тканини та ін.) [17, с. 119]. Наприклад, швейна машина (входила у побут у 50-х роках) революціонізувала ремесло ткачів, робила одяг більш дешевим і доступним. Бурхливий розвиток легкої промисловості дозволяв налагодити масовий випуск одягу, взуття, аксесуарів.

Культура XIX ст. мала дві важливі риси:

- ❖ Утвердження цінностей буржуазного способу життя, що проявлялося в орієнтації на споживання і комфорт, а в мистецтві призвело до появи нових художніх стилів (ампір, академізм, псевдоромантизм та ін.).
- ❖ З'явилась художня промисловість. Мистецтво перетворилося в товар і структуру буржуазних економічних відносин.

Найважливішим досягненням культури XIX ст. є також поява мистецтва фотографії й дизайну. Розвиток фотографії призвело до перегляду художніх принципів графіки, живопису, скульптури, поєднало художність і документальність, що не досяжно в інших видах мистецтва. Основу дизайну поклала міжнародна промислова виставка в Лондоні в 1850 році. Її оформлення знаменувало зближення мистецтва і техніки та поклало початок новому виду творчості.

Джерелом поширення моди служили також журнали мод. Особливе місце серед них займав «La mode», заснований в 1829 році Емілем Жіларді. Статті про моду носили в ньому суспільно-філософський характер, розділ ілюстрацій вів видатний французький художник Поль Гаварні. Оригінальні малюнки моделей створював у Віденському журналі з питань мистецтва, літератури і театру професор Королівської академії мистецтв Франц Штебер [13, с. 56].

У другій половині XIX ст. журнали мод починають спеціалізуватися, забезпечуватися викройками, давати практичні поради по шиттю, розкрию, в'язанню, вишивці. Характер малюнка змінюється. Це вже не проста копія моделі, а свідоме виявлення модних акцентів (вигину силуету, похилих плечей, тонкої талії та ін.), з'являються перші фотографії моделей [13, с. 57].



Важливим джерелом створення і поширення моди є театр. Гра популярних акторів викликає прагнення наслідувати їх зовнішньому вигляду. Починаючи з 70-х років XIX ст. у Франції створюються перші Будинки моделей прославлених французьких кутюр'є (майстрів вищого класу). За ідеєю одного з тих майстрів – модельєра Чарльза Фредеріка Ворта (його називали «королем кравців і кравцем королів») влаштовуються періодичні виставки на манекенах і демонстрації мод на манекенницях.

На міжнародній виставці в 1900 році був створений павільйон моди, де демонструвалися моделі видатних модельєрів століття: Дусі, Пакена, Руфа, Борти, Пату, Лепонга, Бальмена, які були засновниками династії художників костюма, існуючих і в наші дні. Серед них важлива роль належить жінкам (мадам Пакен – голова відділу мод виставки, сестри Калло, Лаферьер, Шерюї) [6, с. 256]. Однак, покази моделей, публічні демонстрації мод ще не мали сезонного характеру і проходили на кінських перегонах, світських прийомах, театральних прем'єрах.

Розвиток моди в Російській імперії у XIX ст. відбувався згідно європейських тенденцій, в цілому повторював стилістичні напрямки костюму тодішніх законодавців мод: класика, ампір, романтизм, еkleктика, модерн, вносячи певні національні особливості та місцевий колорит. Російський костюм розвивався по двох лініях: костюм народний, що дійшов з глибини століть, який видозмінювався дуже повільно, і костюм імущих станів суспільства. Миська мода не тільки змінювала фасони, але й вводила в ужиток нові предмети туалету, з незвичними на перших порах назвами. Найчастіше вони приходили в Росію з Заходу, рідше – зі Сходу. Західноєвропейський костюм впливав на народний, поступово витісняв національний одяг, а до наших днів майже зовсім витіснив його, навіть у селах.

Великий вплив на костюм першої половини – середини XIX ст. мав дендизм. Зародившись в Англії, явище дендизму включало в собі національне протиставлення французькій моді. На протигагу французькій «витонченості» одягу, англійська мода канонізувала фрак. Одяг денді повинен бути бездоганим. Елегантному чоловікові необхідно по кілька разів на день переодягатися, завжди мати свіжу сорочку, яку шили з білого полотна або батисту, обробляючи манишку мереживним або гофрованим жабо. Головна прикраса костюма й мірило елегантності – краватка. Чоловіки носили коротко стрижене волосся (ззаду волосся оголене коротко, спереду більш довгі пасма зачесані на лоб і скроні), невеликі бакенбарди, іноді вуса.

Серед дворян-модників Російської імперії у 30 – 50-ті роки XIX ст. поширився також дендизм, головною цінністю якого була оригінальність. Денді був орієнтований на екстравагантність поведінки, що ображало світське суспільство, розв'язність жестів і на романтичний культ індивідуалізму. Нахабство, прикриті знущальною ввічливістю, становить основу поведінки денді. У поведінці денді велику роль грали окуляри – модна деталь туалету. Погляд через окуляри прирівнювався зухвалому жесту. З'явився лорнет, який сприймався як ознака англomanії. Ще однією рисою дендизму була поза розчарованості й пересиченості. Самогубство від розчарованості в Росії займали дуель, безрозсудна поведінка на війні, відчайдушна гра в карти та інше [11, с. 96].

XIX – початок XX ст. в Російській імперії приніс модникам і модницям багато сюрпризів та розчарувань, здивував новими моделями одягу, новими прикрасами і подарував дивовижні розваги й руйнівні утіхи. Але яка б не було гонка за новомодними туалетами, мало хто міг наважитися порушити саму традицію – сліпо наслідувати капризам моди. Модники, як тоді, так і зараз турбувалися про те, щоб купити в магазині одяг відомого кутюр'є, щоб не підсунули підробку, вибрати гідні одягу прикраси відомих ювелірних будинків, знайти час на відвідини модних косметичних салонів та інше.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Р.П. Энциклопедия моды / Р.П. Андреева. – СПб.: Литера, 1997 – 416 с.
2. Большаков В.П. Своеобразие культуры Нового времени в ее развитии от Ренессанса до наших дней: Учебное пособие / В.П. Большаков. – Новгород: НГУ им. Я.Мудрого, 2001. – 144 с.
3. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / А.Б. Гофман. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 467 с.
4. Зеллинг Ш. Мода: век модельеров 1900 – 1999 / Ш. Зеллинг. – Кельн: Konemann, 2000. – 457 с.
5. Зиммель Г. Мода / Г. Зиммель. – Избранное. – Т.2. – М.: МАУП, 1996. – 608 с.
6. Ильинская И.М. Иллюстрированная энциклопедия моды / И.М. Ильинская. – 2-е изд. – Прага: Артия, 1966. – 610 с.
7. Каминская Н.М. История костюма / Н.М. Каминская. – М.: Легкая индустрия, 1977. – 128 с.
8. Кантор К.М. Мода как стиль жизни / К.М. Кантор. – М.: Искусство, 1973. – 245 с.
9. Кессин-Скотт Д. История костюма и моды: Наглядная эволюция стилей одежды с 1066 года по настоящее время: Энциклопедия / Д. Кессин-Скотт. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 191 с.
10. Киреева Е.В. История костюма / Е.В. Киреева. – М.: Просвещение, 1976. – 174 с.
11. Кирсанова Р.М. Русский костюм и быт XVIII – XIX вв. / Р.М. Кирсанова. – М., 2002. – 224 с.
12. Комиссаржевский Ф.Ф. История костюма / Ф.Ф. Комиссаржевский. – Минск: Современный литератор, 2001. – 496 с.
13. Мерцалова М.Н. История костюма / М.Н. Мерцалова. – М., 1972. – 389 с.
14. Плаксина Е.Б. История костюма. Стили и направления: Учебное пособие / Е.Б. Плаксина и др. – 2 –е изд. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
15. Суслина Е.И. Повседневная жизнь русских щеголей и модниц / Е.И. Суслина. – М.: Молодая гвардия, 2003. – 381 с.
16. Федосюк Ю.А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX в. / Ю.А. Федосюк. – М., 1989. – 567 с.
17. Фукс Э. Иллюстрированная история морали: буржуазный век / Э. Фукс. – М.: Республика, 1994. – 442 с.



Анжела КОСТИНЮК

**ДВОРЯНСЬКА САДИБА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ. – ЯК  
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

**Ключові слова:** дворянська садиба, садибна культура.

**Постановка проблеми:** На сучасному етапі в руслі напрямку історичного дослідження – мікроісторії – особливий інтерес представляє життєвий уклад і побут рядового поміщика, провінціала, які переважали серед дворянства аграрної Росії. Дворянська садиба була одним з головних компонентів культури першої половини XIX ст., поєднувала в собі господарську функцію й особливе духовне середовище, що мала складну структуру та багатofункціональність. У зв'язку з цим, вивчення побуту саме провінційного дворянства становить інтерес ще й тому, що воно було більш диференційованим, контрастним, ніж столичне. У провінції можна було зустріти як досить забезпечених і освічених дворян, що використовували нові методи господарювання, і створили чудові садиби, так і представників «бідної шляхти». Крім того, життєвий уклад дворянства того чи іншого регіону багато в чому визначався місцевими специфічними географічними, етнічними та історико-культурними умовами, що надавало йому неповторну своєрідність.

**Виклад основного матеріалу.** Історія російської дворянської садиби нерозривним чином була пов'язана з історією всього дворянства. Феномен дворянської садибної культури проіснував протягом півтора століття, з видання «Маніфесту про волюності дворянства» 1762 р. і по 1918 рр., але розквіт дворянської культури припав на другу половину XVIII – першу половину XIX ст. Свобода, освіченість, європейські захоплення, безкоштовна робоча сила в особі кріпосного селянства зумовили активну діяльність дворян зі створення садиб.

Але дворяни по-різному користувалися своєю свободою та незалежністю. Одні використовували свої права на зло – мучили кріпаків, програвали в карти, пропивали і навіть проїдали величезні статки. Інші із захопленням віддалися створенню унікальних садово-паркових ансамблів, музейних колекцій, бібліотек, літературної, наукової та суспільної діяльності. Але якщо перші в основному безслідно зникли у минулому і пам'ять про них незабаром забулася, то другі створили унікальну культуру того часу.

При облаштуванні садиб XVIII – XIX ст. їх власники продовжували старовинні традиції, але внесли в них безліч новацій, звівши садибну організацію в ранг високого мистецтва, узагальнюючого досягнення архітектури, скульптури, садово-паркового мистецтва і сільськогосподарської науки; культуру Сходу і Заходу, селянства та дворянства. У цей час садиба була однією з головних одиниць соціально-економічної структури Росії. Розкидані по великій російській території садиби несли в собі особливості регіональної культури.

У даний час в науковому середовищі не вироблено єдиного зафіксованого трактування терміна «садиба», але відмічено, що «російська садиба» – історично розвиваюче поняття, і для кожного історичного етапу воно наповнювалося своїм змістом [3, с. 9]. Назва «садиба» своїм корінням сягає у XVI ст. «Усадище» – так називався панський будинок на селі з усіма господарствами, садом і городом та ін. Із визначення можна виділити наступні компоненти садиби. По-перше, це наявність панського будинку з прилеглими до нього господарськими будівлями, а також присадибна ділянка (сад, город). По-друге, для кожної садиби був характерний особливий зовнішній вигляд і внутрішнє оздоблення. По-третє, повсякденне життя, побут мешканців садиби. У даному випадку акцент робиться на господарській стороні життя і не враховується культурний аспект, а також опускається особистісний компонент садиби. Власник з його бажаннями, інтересами, уявленнями, потребами як би випадає з картини садибного життя [13, с. 36].

На думку М.М. Звягінцева, «садиба являє собою культурологічний феномен, цілісне культурно-історичне та естетичне явище, що володіє внутрішньою єдністю і власними кордонами» [5, с. 35]. Смілянська Є.Б. дає наступне визначення: «Садиба – копія Едему, місце філософського споглядання і відпочинку серця і розуму» [12, с. 4].

Дослідники Л.Г. Березова і Н.П. Берлякова розглядають садибу, по-перше, як «зв'язок розумної освіченої особистості з природою, в ній втілені уявлення власника про «ідеальну природу» і «природне життя»; по-друге, як «психологічне переконання, територію незалежності, де її господар відчуває себе захищеним від бід зовнішнього світу»; по-третє, як «синтетичне культурне явище, цілий світ, «мікрокосмос», який поєднує в єдине ціле будинок, господарські будівлі, сад, ріллю, ліс, річку, ставок, людей» [13, с. 37]. Перше визначення підкреслює естетичну сторону життя поміщика. Друге – засноване на необхідності психологічного захисту. У третьому випадку підкреслюється естетичний зв'язок дворянина з природою, в яку гармонійно вписується садибний комплекс з усіма господарськими та житловими будівлями.

Садиба також розглядається як «відокремлене, огорожене містом або заміське володіння, де поєднуються житлові і господарські будівлі, сад і город, що дозволяли такому утворенню існувати в тій чи іншій мірі самостійно. Садиба увібрала в себе особливості способу життя російської людини, втілює його світогляд» [4, с. 230].

Якщо ми порівняємо ці визначення, то побачимо, що в них велика роль відводиться суб'єктивного фактору, тобто естетичним уявленням, світогляду, психологічним особливостям власника садиби, які визначають вигляд садиби, а також повсякденний життєвий уклад.





Марасінова Е.М. розглядає садибу як явище по-своєму унікальне, що представляє собою одночасно і складний господарський організм, і мистецький витвір, і своєрідний мікросвіт зі своєю родовою пам'яттю, стилем життя та неповторною атмосферою повсякденності [10, с. 147]. Будучи психологом дворянського стану, вона у вивченні садиби робить акцент на особливостях мислення дворянина, його уявленнях, які визначають неповторність садибного побуту окремої дворянської сім'ї.

Дослідники бачать в садибі і діючу модель ідеального світу, і вираз широкого спектру світоглядних настроїв епохи, і важливе місце духовної самореалізації особистості. Багато дослідників садибної культури писали, що садиба – «частина навколишнього сучасного світу, але понад те і якийсь етично та естетично довершений образ приватного життя, в якій людина, природа і мистецтво злиті воедино» [6, с. 150].

Таким чином, більшість сучасних дослідників, говорячи про садибу XVIII – першої половини XIX ст., мають на увазі не тільки панський двір, але й той культурний простір, який виник у тяжінні конкретної садиби.

Термін «садиба» співіснував з такими поняттями як вотчина і помістя, маєток, володіння. Розберемося з їх значенням.

Поняття «вотчини» з'явилося ще за часів Київської Русі, коли бояри-феодали мали у сільській місцевості земельні володіння. Вони були спадковими з правом відчуження будь-якими способами [1, с. 218]. Термінологія досить стійка, і слово «вотчина» вживалося у середовищі селян аж до скасування кріпосного права нарівні з терміном «помістя» та «маєток». Але маєток – це будь-яке земельне володіння, у тому числі й ненаселене [1, с. 219]. Л.В. Беловінський розрізняє поняття помістя і садиба. Помістя – переважно маєток, в якому знаходиться садиба поміщика, садиба – комплекс поміщицьких житлових і господарських будівель у маєтку [1, с. 24].

У поняття «садиба» поступово влилося поняття «садибна культура», що містить різноманітні явища історико-культурної, філософської та релігійної спрямованості. Термін «садибна культура» застосовувалося багатьма дослідниками при вивченні російської садиби. Але у визначенні його змісту висловлювалися також різні точки зору. Наприклад, Т.П. Каждан вважає, що садибна культура складається «у взаємодії різних видів мистецтва, художнього та суспільного життя, культурного повсякденного господарського побуту, комфортабельного, у багатьох випадках вишуканого, архітектурного середовища і мальовничої російської природи» [7, с. 7]. У цьому випадку визначення відображає як культурну, естетичну, так і побутову, господарську сторону життя дворянської садиби.

Для другого підходу до визначення змісту садибної культури характерно те, що вона розглядається як суб'єктивне явище, оскільки завжди переломлюється в особистих уподобаннях, завдяки чому садибна культура «дала блискучі зразки архітектурних і паркових ансамблів, мистецтва інтер'єру, плоди творчого натхнення в поезії, музиці, живопису, форми істинно культурного дозвілля та сімейного спілкування, вірність народним традиціям і сприйнятливості до кращих рис західної культури» [11, с. 3]. У даному трактуванні враховується, що садибна культура увібрала в себе не тільки елементи дворянської культури, а й кращі досягнення народної, селянської культури, яка є невід'ємною частиною дворянського побуту.

Садибна культура, таким чином, являє собою сукупність естетичних, культурних, психологічних уявлень окремо взятого дворянина щодо планування, архітектури, інтер'єру, культурних, господарських і побутових аспектів життя.

Стосовно до садибної культури використовуються терміни «дворянське гніздо», «культурне гніздо», «родове гніздо». Концепцію «дворянського гнізда» стосовно до науки сформулював в 20-ті роки XX ст. Н.К. Піксанов. Її суть зводиться до того, що під впливом нового досвіду велика поміщицька садиба стає «духовним оазисом», якщо її власник прагне до культурного життя. Він також виділив його ознаки: тісне коло діячів культури, самодостатність культурного життя, «вихованці», взаємодія культурних елементів з реальними людьми. З одного боку, концепція враховує нерозривний зв'язок кожної садиби з історією конкретного дворянського роду або сім'ї. З іншого боку, вона підкреслює значення садиби як берегині культурних традицій цієї сім'ї або роду [13, с. 40]. Кожна садиба завдяки особливостям розташування і внутрішньої структури володіла якоюсь цілісністю і виконувала певні функції, які в кожній садибі виявлялися по-різному.

Дослідник С.П. Калита виділив основні функції садиби: *середовищеутворювальна* функція, яка визначає формування та розвиток природного середовища тієї чи іншої садиби, проявляється у багатьох взаємообумовлених природно-історичних й антропогенних процесах; *геобіоеволюційна* функція, яка полягає в тому, що садиба не просто вносить у простір елементи культури, а й є таким собі «експериментальним полем» для еволюційних перетворень природного середовища; *інформаційна* функція, яка обумовлює можливість отримання цінної інформації про історію та закономірності розвитку природного середовища конкретної садиби; *рекреаційна* функція, яка обумовлена особливостями російських садиб, які, як правило, зводилися на мальовничих природних ландшафтів, що формувало по-своєму унікальне, а також естетично й емоційно забарвлене середовище конкретної садиби. Традиційно російська садиба була для її відвідувачів місцем відпочинку, творчості та натхнення; *освітньо-просвітницька* функція, яка реалізовувалася в процесі природокористування, господарювання й ландшафтоутворення [13, с. 41].

Характерними рисами російської садиби були: багатоликість, яка втілила власні погляди й уявлення власника про рай на землі і тяжіння до уповільненого стабільного ритму життя, циклічність моделі часу, розуміння життя як творчості, поліфункціональність і синтетичність садибного життя й культури.

У садибній архітектурі та побудові простору садиби протягом XVIII – початку XX ст. знайшли своє втілення усі архітектурні стилі та напрямки в російському мистецтві – від бароко (XVIII ст.) до модерну



(початок ХХ ст.). При зміні власників і смаків, а часом різнобічних художніх пристрастях одного власника садиба могла являти цікаве змішання будівель різних архітектурних стилів – класицизму, псевдоготики, псевдоруського стилів. Зустрічалися й більш екзотичні будови.

Залежно від багатства й художніх смаків власників будувалися величезні палаци, то скромні дерев'яні будинки у два поверхи. В ансамбль садибного будинку входили – флігелі, будиночки для гостей, стайні, комори, лазні, будинки прислуги, культові споруди – церкви, каплиці, вежі огорожі, «голландські» будиночки, альтанки («Милий вид», «Притулок друзів»), оранжереї, ротонди, штучні гроти й печери в парку, культурно-естетичні споруди – скульптури, обеліски в парку та ін. Частина будівель могла з'єднуватися різними переходами, вставками та галереями.

Пишність екатерининського століття переносилася вельможами у свої підмосковні садиби. Тоді виникли знамениті архітектурні й садово-паркові комплекси у Кусково, Архангельському, Останкіно, Воронові, Царицині, Троїцькому-Кайнарджі та інших місцях. Крім палаців, у цих садибах були багатющі колекції картин, скульптури, порцеляни, книг, рукописів, кріпосні театри й оркестри, школи, заводи та ін. [14, с. 52].

Українське садово-паркове мистецтво розвивалося у тісному зв'язку з російською культурою. У ХVIII ст. почали широко використовуватися степові простори Лівобережної та Південної України. Природні умови України характеризуються більш м'яким кліматом. Тут тепліші зими, багатші ґрунти, як наслідок – більш широкий асортимент декоративних і плодкових рослин. З іншого боку, в Україні часті посухи, мало лісів і парки в ХVII – ХVIII ст. представлялися зеленими оазисами серед безкраїх степів. Бідність лісами як би підсилювала значення, визначила особливу цінність садів і парків з практичної та естетичної точок зору. На думку В.Я. Курбатова: *«садиби південних губерній мало відрізняються від підмосковних, якими прийнято вважати маєтки, розташовані не далі за 100 верст від Москви ... так як споруджували їх ті ж вельможі, але чим далі від столиці, тим важче було отримати хороших зодчих і художників»* [9, с. 629].

Значний вплив на шляхи розвитку садово-паркового мистецтва в Україні мали російські вчені та ентузіасти-аматори А.Т. Болотов, І.М. Каразін, Н.Л. Давидов, І.М. Горожанкін, В.І. Беляєв та ін. Деякі дворяни, які мали садиби і в столицях, і в Україні, залучали до будівництва кращих архітекторів, садових майстрів, наприклад, В.В. Растреллі, В.І. Баженова, Д. Кваренгі, І.Ф. Мічуріна, Ч. Камерона, А. Рінальді, А.В. Квасова та ін. [2, с. 12]. Але й дворяни більш скромного достатку були залучені в цей процес. Побут поміщиків перебудовувався на столичний манер. *«Служачи в столиці, в гвардії, багато хто з них були свідками тієї розкоші, яка панувала у замських палацах Петербурга й Москви при Єлизаветі та Катерині. Вони сприйняли там культ краси і принесли його у свій рідний край»* [9, с. 32].

Вплив Петербурга й Москви був не єдиним. На всіх етапах розвитку паркової та садибної культури в Україні впливали загальноєвропейські тенденції, особливо, польська школа садово-паркового мистецтва. Спочатку воно було представлено переважно «утилітарними» садибами-садами. У першій половині ХVIII ст. поруч з палацами, які будувалися у стилі бароко, з'являються перші регулярні парки. Серед них Царський сад в Києві, парки в Ляличах. Характерна особливість цього етапу полягає у домінуючій ролі палацу в ансамблі; його розташування строго на центральній осі, при цьому симетрія планування підкреслюється службовими будівлями, алеями, малими архітектурними формами, посадками дерев, квітниками та ін. Потім настає черга «натурального стилю», в моду входять пейзажні парки, зростає загальний інтерес до розбивки садів. Природа в таких парках, як Софіївка, ідеалізується, точніше сказати, «романтизується». Більшість власників великих палацових садів були в цей час багатими царськими вельможами, фаворитами імператриць, які отримали величезні земельні наділи й тисячі кріпаків.

Пізніше, починаючи приблизно з 20 – 30-х років ХІХ ст., починає позначатися більш реалістичний підхід, на перший план висувається природність: краса рослинних угруповань в ув'язці з рельєфом та іншими місцевими умовами. У цей період в Україні виникають такі чудові парки й дендропарки, як Олександрія, Качанівка, Тростянець та ін. [2, с. 17]. В останній третині ХІХ ст. у зв'язку зі скасуванням кріпосного права, темпи будівництва великих палаців і садибних парків слабшають. Створюються переважно невеликі присадибні парки любителів садівництва й квітництва, при цьому продовжує посилюватися інтерес до екзотичних рослин. Розширюється й будівництво державних (головним чином при навчальних закладах) ботанічних садів в Харкові, Києві, Одесі та інших містах, приділяється велика увага замським дендропаркам і заповідникам (Веселі Боковеньки, Асканія Нова та ін.), виникають міські сади, бульвари, набережні [2, с. 18].

Основна частина цінностей – пам'ятники архітектури, образотворчого, декоративно-прикладного й паркового мистецтва, архівні багатства – безслідно зникли у бурях жорстокого ХХ ст. Документи органів охорони пам'яток і краєзнавчих організацій 1920-х рр. показують страшну картину розграбування й знищення садибних комплексів. Фарфор, художній метал, картини, книги, архіви вивозилися із садів пудами, потрапляли у губернські центри та там зникали безслідно. Не відставали від чекістів і самі селяни. Уже в 1905 – 1907 рр. прокотилася перша хвиля підпалів, пограбувань і вбивств поміщиків, винних здебільшого лише в тому, що вони успадкували напівзруйновані панські маєтки своїх предків. Вікова ненависть вирвалася назовні в 1917 р. Внуки кріпаків взяли реванш, знищивши не тільки нащадків панів, а й більшу частину їхньої культурної спадщини. Ті садиби, які дивом вдалося перетворити в музеї, теж втрачали частину своїх багатств.

Отже, відмінності між садибами полягали у рівні добробуту й знатності господарів. Від ступеня спроможності дворянського сімейства багато в чому залежало його повсякденне життя і побут.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беловинский Л.В. Культура русской повседневности: Учебное пособие / Л.В. Беловинский. – М.: Высшая школа, 2008. – 767 с.
2. Вергунов А.П. Горохов В.А. Русские сады и парки / А.П. Вергунов, В.А. Горохов. – М., 1988. – 398 с.
3. Дворянская и купеческая сельская усадьба в России XVI – XX вв. М., 2001. – 784 с.
4. Дедухина В.С. Культура дворянской усадьбы / В.С. Дедухина // Очерки русской культуры XVIII века. – Ч.4. – М., 1990. – С. 220 – 251.
5. Звягинцева М.М. Русская усадьба как культурно-исторический феномен / М.М. Звягинцева: диссерт. канд. искусствовед. – СПб., 1997. – 175 с.
6. Иванова Л.В. Дворянская усадьба исторический и культурный феномен / Л.В. Иванова // Дворянское собрание. – 1994. – № 1. – С. 149 – 165.
7. Каждан Т.П. Художественный мир русской усадьбы / Т.П. Каждан. – М., 1997. – 387 с.
8. Коршунова Т.Т. Костюм в России XVIII – начало XX века / Т.Т. Коршунова. – Л., 1979. – 378 с.
9. Курбатов В.Я. Сады и парки: история и теория садового искусства / В.Я. Курбатов. – Пг.: тип. Вольфа, 1916. – 802 с.
10. Марасинова Е.Н. Социальная психология интеллектуально-аристократических кругов российского дворянства последней трети XVIII века / Е.Н. Марасинова: диссерт. канд. ист. наук. – М., 1991. – 598 с.
11. Мир русской усадьбы. Очерки / Под ред. Л.В. Ивановой. – М., 1995 – 294 с.
12. Смилянская Е.Б. Дворянское гнездо середины XVIII в. / Е.Б. Смилянская. – М., 1998. – 367 с.
13. Узенева Ю.Н. Повседневная жизнь псковского дворянства в первой половине XIX в. / Ю.Н. Узенева: диссерт. канд. ист. наук. – Псков, 2015. – 204 с.
14. Шокарев С.Ю. Тайны российской аристократии / С.Ю. Шокарев. – М., 2008. – 345 с.

Юлія МАРУС

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМИ ГОЛОКОСТУ В КОНТЕКСТІ  
СПРИЯННЯ ДЕМОКРАТИЧНИМ ЦІННОСТЯМ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Проскурова С. В.

У статті досліджено репрезентацію історичної пам'яті українців про Голокост та його вплив на формування демократичних цінностей.

**Ключові слова:** Голокост, антисемітизм, ксенофобія, історична пам'ять, комеморація.

**Постановка проблеми.** В сучасному соціумі присутні прояви ксенофобії, міжетнічної інтолерантності й антисемітизму. Українське суспільство є поліетнічним, багатокультурним, складовими історії українців є історія та культура росіян, євреїв, поляків, кримських татар і багатьох інших національних меншин. Таким чином, історія Голокосту на українських землях повинна сприйматися не тільки, як сторінка всесвітньої історії єврейського народу, а й цілком природно частиною історії України XX століття. Тому виважене й осмислене викладання історії Катастрофи єврейства слугуватиме попередженню та стимулом для унеможливлення відродження цих явищ для майбутніх поколінь. Сприятиме формуванню демократичних цінностей та здатності до взаєморозуміння в міжетнічних стосунках, як невід'ємної складової процесу формування сучасного українського громадянського суспільства.

**Аналіз літератури.**

Потужним осередком вивчення Катастрофи єврейського населення є Український центр вивчення історії Голокосту, періодичні видання якого (науковий часопис "Голокост і сучасність" [2] та інформаційно-педагогічний бюлетень "Уроки Голокосту" [7]), зосереджують увагу на проблемному підході до викладання і виховання на уроках з історії Голокосту та методиці вшанування пам'яті про загиблих співгромадян.

Значний внесок здійснив А. Подольський, який вважає, що тема Голокосту є «частиною двох великих проблем нинішнього інтелектуального дискурсу в Україні», перша з яких пов'язана з «конструюванням історичної пам'яті в українському суспільстві та місцем в цій пам'яті та в цій історії теми Голокосту», а друга – «місце єврейської спадщини в сучасній концепції української історії» [5].

Дослідженню питання Голокосту присвячені роботи О. Бежана, який аналізував нову міфологію «Маус» – коміксів про Голокост, як форму сучасної візуальної культури. [1]

О. Лисенко, у своїй праці виділяє три аспекти проблеми навколо історії Голокосту: академічний (науковий), педагогічний і просвітницький та суспільно-політичний. [8]

**Виклад основного матеріалу.** Історія Голокосту є комплексним предметом з погляду історії та суміжних дисциплін, а також чинником формування особистісних рис, ціннісних орієнтирів, активної громадянської позиції та емпатичних установок. Вона є інструментом, що формує загальнолюдські цінності, виховує толерантність, формує сучасну концепцію прав людини.

Важливим аспектом історії Голокосту є її прямий зв'язок із протидією ксенофобії, дискримінації та антисемітизму, прояви яких ми, на жаль, спостерігаємо і нині, зокрема і в українському суспільстві.

Причиною інтолерантності слугує неосвіченість, можна назвати кілька таких прикладів.

У 2013 році відбулася прем'єра документального фільму Мумина Шакірова, під специфічною назвою «Голокост - клей для шпалер?». У фільмі демонструється реакція на екскурсію в Державному музеї Аушвіц-Біркенау двох молодих дівчат, сестер, які отримали погану славу своєю відповіддю на питання в телевікторині: «що таке Голокост?», на честь їхньої відповіді й був названий фільм.

В Україні було проведено соціальне опитування українським телеведучим Олексієм Дурневим у 2012 році. Проводилося серед населення міста Києва та було відео-задекларовано відповіді на питання: «що таке Голокост?». Більшість українців бодай у загальних рисах знають про Голокост, але траплялися випадки, коли відповіді просто шокували. Наприклад: Голокост – це свято, Ханука, навіть зустрічалися люди, які від свого незнання вітали всіх зі святом Голокосту: «бажаю всім дітям і їх батькам щасливого Голокосту».





Також звучали відповіді що це: парфуми, масове похолодання, часто плутали з Голодомором 1932-1933 років. [6]

Такі випадки пояснюються невіглаством суспільства – дефіцитом знань, що призводить до появи антисемітських настроїв, відсутності емпатії.

Джерелом цього слугують наявні проблеми у вивченні та сприйнятті подій Голокосту. До однієї з проблеми можна віднести те, що історія Голокосту все ще не стала повноцінною частиною вивчення історії України у шкільній освіті: "Не заборонено, але й без підтримки".

З одного боку, формально дана тема включена до навчальної програми, з іншого боку, Міністерство освіти і науки України не сприяло виділенню в державних програмах достатньої кількості навчальних годин [4].

Так, наказом Міністерства освіти і науки України від 23 жовтня 2017 року № 1407 затверджені нові навчальні програми для учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. За новою програмою, події Першої та Другої світової війни, в тому числі й тема Голокосту вивчатиметься учнями у 10 класі. [4]

Програма з історії України та всесвітньої історії передбачає вивчення теми Голокосту, не окремо, а в контексті інших тем і параграфів. Крім того, цій тематиці варто присвячувати позакласні та позашкільні заходи, важливо, щоб учні усвідомлювали «близькість» цієї теми, те, що події Голокосту відбувалися не десь, в абстрактному місці, а поряд, в їхньому селі, місті, по сусідству.

Доцільно зазначити, що нова програма пропонує синхронізувати опанування історії України та всесвітньої у вигляді інтегрованого курсу «Україна і світ». Саме тут історії Голокосту, навчальна програма виділяє окремий урок, що поєднує всесвітню історію з історією України. Такий підхід до вивчення Голокосту, являється найбільш оптимальним, тому що пам'ять та осмислення Голокосту мають бути присутніми не лише у свідомості чи в історичній пам'яті українського єврейства, а й важливо, щоб у цілому в багатотнічному українському суспільстві сформувалося уявлення про те, що історія Голокосту – це частина нашої загальної історичної пам'яті, частина історії України.

Ще одна проблема – це нестача інформації у шкільних підручниках про події Голокосту. Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів передбачене вміння тлумачити та застосовувати термін «Голокост». Тому автори підручників з всесвітньої історії та історії України в 10 класі здебільшого обмежуються лише поданням значення цього терміну та переліком місць масового знищення євреїв та інших категорій жертв нацистської політики в Європі та Україні. Так, у підручниках з всесвітньої історії за 2018 рік автори: Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем; Т. В. Ладиченко; П. Полянський; О.В. Гісем, О. О. Мартинюк (профільний рівень) окреслюють історію Голокосту лише у двох-трьох абзацах [8; 30].

Потрібно усвідомлювати, що історія Голокосту складається не лише з факту вбивства, а має передісторію та післяісторію, а отже варто розширювати хронологічні рамки та програмні можливості. Це зрештою історія рідного краю – бо євреї не з'явилися нізвідки й не зникли в нікуди.

Методичне забезпечення інтегрованого курсу, ще не повністю розроблене, переважна його частина доступна дітям лише в електронному вигляді. Але варто відзначити, що Міністерством освіти і науки затверджений підручник: «Україна і світ» для учнів 10-х класів, автори: Мудрий М. М., Аркуша О. Г. виданий в 2018 р., в якому автори присвятили цілий параграф подіям Голокосту, текст супроводжується ілюстративним матеріалом, посиланнями на відео матеріали, виносками, документами та поглядами сучасників [3; 150].

Таким чином, сьогодні в Україні склалася ситуація, коли формально немає з боку держави (в особі Міністерства освіти і науки) перешкод для викладання теми історії Голокосту й водночас можливостей (кількість навчальних годин, навчальна література, підготовка вчителів та ін.) не розроблені на належному рівні.

Компенсувати ці недоліки спроможна неформальна освіта, що здійснюється зусиллями недержавних наукових та просвітницьких організацій. Першим таким національним центром з вивчення історії Голокосту, який бере свій початок з 1999 р. – є Український інститут вивчення Голокосту «Ткума» («Відродження»). З 2002 року діє Український центр вивчення історії Голокосту. В рамках педагогічної діяльності такі організації консультують викладачів історії Голокосту у середніх та вищих навчальних закладах України, сприяють створенню та поширенню освітніх програм та підручників з цього предмету для українських шкіл, проводять конкурси учнівських та студентських робіт, проводить міжнародні наукові конференції та методологічні семінари. Поряд з основними напрямками роботи організації проводить видавничу діяльність, мають періодичні видання, залучаються до створення меморіалів, музеїв [2; 3].

Щоб усі ці зусилля не були марними, громадські, наукові, освітянські організації, вчителі та викладачі університетів потребують допомоги державних структур. МОН України може суттєво поліпшити ситуацію з викладанням цієї теми. Історичне підґрунтя тотального геноциду єврейського народу, чинники, які призвели до формування нетерпимості та антисемітизму, необхідно обговорювати й на інших предметах суспільно-гуманітарного профілю, адже питання інтолерантності, стереотипів, дискримінації у різних формах розглядають не лише в програмі з історії.

Ефективними методами впливу на суспільство є художня література та кіно, яка популяризує історію. Так, історія Голокосту зображена в працях Василя Гроссмана, роман – епогея «Життя і доля», який було вперше опубліковано в Швейцарії в 1980 році. Роман австралійського письменника Маркуса Зузака – «Крадіяка книги» написаний 2005 року, був екранізований у 2013 році Браяном Персивалем «Ковчег Шиндлера» – роман австралійського письменника Томаса Кіннеллі 1982 року. У 1993 році адаптований у фільм – «Список Шиндлера» – американського режисера Стівена Спілберга [2:56].





«Хлопчик у смугастій піжамі» - роман, написаний ірландським письменником Джоном Бойном і вперше опублікований 2006 року. У 2008 році режисер Марк Герман зробив однойменну екранізацію твору.

Художній фільм «Заперечення», спільного виробництва Великої Британії та США, що вийшов на екрани у 2016 році. У фільмі описуються події навколо судової справи Ірвінг проти Ліпштадт, фільм частково заснований на матеріалах справи, частково на книзі Дебори Ліпштадт «Мій день в суді з людиною, що заперечує Голокост». По книзі Діані Акерман «Дружина доглядача зоопарку», був знятий історичний фільм режисера Нікі Каро, який вийшов у кінопрокат у 2017 році [7:4].

Проект "Розсекречена історія" – про таємні сторінки минулого нашої країни, невідомі факти її творення та радянські міфи, яких нам і досі повністю не вдалося позбутися. Теорії змов, міфотворчість, ідеологічні спекуляції ходять слідом за пам'яттю про події в Бабиному Ярві. Чи справді буває дим без вогню? Про те, ким були кати та чи мали вони шанс не стати убивцями. Про те, чи справді українські націоналісти брали участь у розстрілах – про це у програмі "Розсекречена історія" ведучий Олександр Зінченко говорить із народним артистом України Анатолієм Матвійчуком та істориками Віталієм Нахмановичем, Тетяною Пастушенко та Анатолієм Подольським [8; 25].

Останніми роками поширюється альтернативне подання історії Голокосту у вигляді коміксів. Першим таким графічним романом є «Маус». Розповідь того, хто вижив», більш відомий як просто «Маус» американського творця коміксів Арта Спігельмана, який був опублікований в 1980–1991 роках. Роман побудований як бесіда Спігельмана з власним батьком, який розповідає про своє життя та життя польських євреїв, до кого він належав за походженням, напередодні та під час Другої світової війни та Голокосту [1; 2].

Характерною рисою твору є те, що Спігельман, змальовуючи всіх персонажів у вигляді тварин відповідно до їхніх національностей, євреїв зображав у вигляді мишей, а німців в образі котів. Арт-комікс, здійснив значний переворот у розумінні та завданні графічного роману як такого. Він сприяв поширенню цього методу подання історії Голокосту, такі комікси почали з'являтися в Ізраїлі, США, Канаді, Німеччині, Польщі.

У суспільстві, залишається дискусійним лише етична сторона питання: «Чи можна говорити про трагічне кризь «візуальну» форму коміксу?». На нашу думку, так. По-перше, тому що література має йти шляхом сучасності й традиційні прозові форми, вже не заохочують до читання, по-друге, первинним завданням, було будь-яким способом змусити пам'ятати трагічні події ХХ століття, аби запобігти їх повторення у майбутньому.

Можна стверджувати, що залучення художньої літератури та кіно має велику перевагу, цю методику можна залучати, як в школі, так і в родинному колі, у колі друзів. Ця перевага виявляється у її доступності та можливості активно впливати на почуття і розум індивіда, розвивати її емпатійність, толерантність, емоційність, духовність.

Наступною проблемою є державна політика пам'яті про Голокост. Ми усвідомлюємо, що важливу роль у збереженні минулого, формуванні історичної пам'яті й національної свідомості народу відіграє комеморація, це свідомий акт передачі світоглядно значимої інформації про минуле шляхом увічнення певних осіб і подій через створення «місць пам'яті». Державної позиції зі збереження пам'яті про Голокост в Україні шляхом встановлення пам'ятних знаків на місцях масових розстрілів українських євреїв, по суті не має. попри те, що Україна приєдналася до Стокгольмської декларації 2000 року; в Україні сьогодні немає жодного державного музею історії Голокосту. Всупереч цьому, завдяки діяльності єврейських громад, громадських організацій, приватних осіб, індивідуальних пожертвувань у багатьох областях країни, де були гетто або місця розстрілів, сьогодні встановлено пам'ятники. Але гарантій захисту цих меморіальних місць з боку держави не має.

**Висновки.** Таким чином, індивідуальна та колективна пам'ять мають зберегти персональні історії про ці трагедії, ці людські історії про нелюдську історію. З цього приводу висловився американський історик Тімоті Снайдер, написавши, що «*всі шифри загублених неодмінно множитимуться на один*» [5: 67]. Тому що ми мусимо «знову перетворити цифри на людей». А якщо ми на це не спроможні, то Гітлер і Сталін сформували не лише наш світ, а й нашу людяність. У цьому випадку ми потребуємо культури вшанування пам'яті жертв.

Брак інформації про український контекст Голокосту в сучасному українському суспільстві має парадоксальні результати: наслідком замовчування є вилучення не лише темних сторін із національного нарративу, а й численних прикладів того, як українці рятували євреїв.

Тому завдання громадянського суспільства полягає у спростуванні історичних міфологем, які дісталися нам з радянської доби, необхідна нова інтерпретація, «жертви фашизму» змінити на «жертви нацизму». Реалії життя спростовують ці міфи, але їх потрібно популяризувати, аби суспільство боролось з ними, щоб у гідний спосіб вшанувати пам'ять про загублених, з точки зору сучасної демократичної України, до якої прагнемо, ми зобов'язані творити нову українську комеморацію

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бежан О. А. Створюючи нову міфологію «Маус» як форма сучасної візуальної культури.//Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis)
2. Історія Голокосту: освіта та пам'ять. Посібник для вчителя. – Вид. 2-ге, випр. – К.: Український центр вивчення історії Голокосту, 2016. – 124 с.
3. Лисенко О. Ми занадто довго стояли в черзі за власною історією. Голокост і сучасність: Студії в Україні і світі. – 2008. – № 2(4). – С. 149–155.
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія, історія України 10—11 класи.//Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Подольський А. Ю. Уроки минулого: Історія Голокосту в Україні / Навч. посібник – К.: ТОВ «Спринт-Сервіс», 2016 – 104 с.



6. Соціальне опитування «Що таке Голокост?». - К.: 2012. // Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=k2zf5dpTZws&bpctr=1540145647>
7. Уроки Голокосту. Інформаційно-педагогічний бюлетень. – Київ: Український центр вивчення історії Голокосту; №3(55), липень – вересень, 2018. // Режим доступу: [http://www.holocaust.kiev.ua/news/buletен\\_3\(55\)internet.pdf](http://www.holocaust.kiev.ua/news/buletен_3(55)internet.pdf)
8. Українське суспільство і пам'ять про Голокост: наукові та освітні аспекти (Вибрані доповіді IX і X круглих столів до Міжнародного дня пам'яті жертв Голокосту) / Редкол.: А. Подольський, С. Осіпчук. – Київ: Український центр вивчення історії Голокосту; КВІЦ, 2018. – 108 с

**Олена НАГАЄВА**

### **РОЛЬ ЛЬВІВСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ШКОЛИ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО У ФОРМУВАННІ МОДЕРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, старший викладач Босенко Н. П.*

Львівська історична Михайла Грушевського вже довгий час перебуває у центрі уваги українських істориків, адже це було одним із перших об'єднань українських науковців, що заклала основи сучасної української історіографії.

Одним із головних напрямків вивчення розвитку історичної науки є дослідження історичних шкіл, які й ставали джерелом подальшого росту історіографії України. Серед них можна відзначити Львівську історичну школу М. Грушевського, яка широко досліджувала проблеми української історії. Майже на два десятиліття припадає розгортання науково-дослідної праці вченого, що була тісно пов'язана із суспільно-політичними змінами Галичини. Витоки Львівської історичної школи М. Грушевського науковці вбачають в існуванні та діяльності київської народницької школи В. Антоновича.

Любомир Винар, досліджуючи діяльність школи історії М. Грушевського, виділяв такі хронологічні періоди: початок та розгортання наукової роботи у Львові, час становлення та функціонування львівської історичної школи, що охоплює період з 1894 по 1913 рр.; період з 1924 по 1930 рр. – коли М. Грушевський повернувся до Києва та заклав основи для роботи Київської історичної школи, яка й продовжила діяльність Львівської [3, с. 61].

Слід відзначити, що М. Грушевський починав свій науковий шлях як представник народницької течії, а завершив як історик державницького напрямку історіографії України. Кожен учень Львівської історичної школи був представником своєї батьківщини й у своїх наукових доробках захищали державницькі прагнення українського народу.

Дискусійним є питання щодо наукового осередку, що сформувався в кінці XIX століття навколо професора Львівського університету. У своїх дослідженнях Л. Винар до історичної школи у Львові відносить таких вчених: М. Кордубу, С. Томашівського, Д. Коренця, С. Рудницького, І. Джерджору, І. Крип'якевича, О. Терлецького, І. Кривецького та ін. Згадує й учнів О. Целевича, Ю. Кміта, Ф. Голійчука, З. Кузеля, О. Сушка, Ф. Срібного та О. Чайківського [3, с. 65].

Проте, В. Тельвак та В. Педич наголошують на хибному конструюванні дослідниками персонального складу наукового осередку. Це стосується ототожнення тогочасними вченими студентів М. Грушевського у Львівському університеті з учнями його наукової школи. Автори зазначають, що далеко не всі учні Михайла Грушевського мали такі наукові доробки, як Іван Крип'якевич, Степан Томашівський, Мирон Кордуба, Іван Кривецький. Більшість його молодих послідовників після закінчення навчання були змушені покинути Львів та завершити свою наукову діяльність. В. Педич до таких учнів відносить Остапа Терлецького, Юліана Целевича, Дениса Коренця, Миколу Чубатого, Івана Созанського, Івана Шпитковського та ін. [14, с. 19].

Єдиною представницею жіночої статі у львівській історичній школі була Меланія Бордун, ім'я якої не згадувалося останній час серед учнів М. Грушевського. Проте, сучасні історіографічні студії, присвячені цій діячці галицького просвітнього руху, аргументовано відносять її до лав львівської школи [10].

Ії статтю про щоденні практики парафіяльних священників Львівської єпархії в другій половині XVIII ст. М. Грушевський особисто зreferував на засіданні історично-філософської секції НТШ у травні 1912 р. [8, с. 9]. Авторська примітка до публікації інформувала читача, що праця постала «з історичного семінару професора Грушевського в львівському університеті» [2, с. 39]. За матеріалами засідань історично-філософської секції, у 1913 р. Меланія Бордун стала членом НТШ [9, с. 2].

На підставі аналізу основних праць галицьких істориків другої половини XIX ст. зроблено висновок, що їх дослідження розширили і поглибили пізнання історичного минулого українців, сприяли росту національної свідомості, будили патріотичні почуття і тому мали не тільки наукове, а й ідейно-виховне значення. І хоч у них не було великих праць, які б охоплювали цілу історію України, всі вони знаходилися у тісному зв'язку з потребами духовного відродження краю, порушували широке коло історичних, археологічних та етнографічних проблем.

Науково-організаційна робота М. Грушевського у Львівській історичній школі охоплювала три головні напрямки: а) розбудова Наукового товариства імені Т.Г. Шевченка (НТШ); б) підготовка й виховання нових кадрів українських істориків, перш за все із студентів Львівського університету; в) організацію широкої видавничої діяльності рідною мовою [3, с. 82].

Умови, в яких формувалася Львівська історична школа свідчать, що українська наука у Львові на рубежі XIX-XX ст. не мала ні повноцінної державної підтримки, ні фінансової чи організаційної. Навідмінно від інших європейських країн, де заклади освіти були науковою базою, Львівський університет, не став повноцінною опорою для української історичної школи і це стало причиною того, що Львівська історична



школа опиралася перш за все на історико- філософську секцію Наукового Товариства імені Т. Г. Шевченка. До її роботи вдалося залучити багатьох українських істориків. З 1895 р. організація почала видавати "Джерела до історії України-Руси", з 1899 р. – "Збірник історично-філософської секції НТШ", в тому числі вийшло 8 томів "Історії України-Руси" М. Грушевського, "Збірка актів до історії суспільно-політичних і господарських відносин в Західній Україні" та багато інших. Саме завдяки протоколам секції стали відомі студенти М. Грушевського, яких він залучав до співпраці у структурах і виданнях Товариства.

Творчим науковим осередком для учнів М. Грушевського стали комісії НТШ. Найвпливовішою для професійного становлення молодих вчених була Археографічна комісія Товариства. Варто зазначити, що археографічна складова помітно домінувала у науковому колі дослідників- початківців, а сам засновник львівської школи особливо багато уваги приділяв методиці та практиці роботи з документами. Така практика відповідала тогочасним уявленням про стандарти наукової роботи в історіографії. Так, І. Крип'якевич, як й інші представники школи, згадував, що М. Грушевський «посилав нас до архівів копіювати акти і заохочував працювати над архівними матеріалами» [4, с. 89].

Перебуваючи в археографічних експедиціях, учні М. Грушевського не лише покладалися на контакти вчителя в середовищі архівістів, а й – за прикладом наставника – самі намагалися будувати організаційну археографічну мережу Товариства, залучаючи до роботи у львівській АК представників місцевих осередків. Даючи своїм учням завдання археографічного плану, М. Грушевський тримав у полі зору процес їх виконання та постійно перебував з молодими дослідниками в листовному діалозі.

Поруч із історико-філософською секцією цього товариства ще однією інституційною підвалиною львівської школи були заняття історичного семінару у Львівському університеті. В. Педич наголошує, що всі перші роботи учнів М. Грушевського підготовлені в рамках цього історичного семінару [13, с. 57].

В. Тельвак та В. Педич зазначає, що за свідченнями каталогів студентів філософського факультету Львівського університету протягом першого семестру «Історичні вправи» відвідували приблизно 15- 20 осіб. Та насправді, кількість осіб є більшою, оскільки наукові семінари професора відвідували й ті, що формально не пов'язані з університетом. Звісно, не всі з них стали фаховими істориками і залишили по собі якийсь слід у науці. Наведені імена Івана Флюнта та Євгена Форостини, котрі декілька років відвідували лекції та семінари професора, співпрацювали із виданнями та структурами НТШ, але відзначилися лише однією рецензією на сторінках «Записок» Товариства [15, с. 21].

Якість здобутих на лекціях і семінарах знань і вмінь учні повинні були продемонструвати на колоквіумі. «До колоквій, – згадував один з учнів М. Грушевського, – ми вчилися прямо з томів його історії» [11, с. 468]. У пам'яті своїх студентів відомий український професор постає вимогливим, але доброзичливим педагогом, наставником, метою якого було допомогти молодим колегам краще відкоригувати власне професійні вміння. І. Крип'якевич, котрий залишив найбільші спогади про історика писав, що М. Грушевський «вимагав багато, але ставив високі ноти» [12, с. 89].

Студентів, які відзначилися під час роботи семінару особливими успіхами та наполегливістю, М. Грушевський запрошував до тісного кола своїх учнів, з якими займався не лише на університеті, а й вдома у вільний від роботи час. Така форма роботи зі студентами була досить практичною у той період й отримала назву *privatissima*, тобто приватної студії. Сам учений надавав великого значення такій формі педагогічної роботи.

Л. Винар розрізняє представників Львівської історичної школи М. Грушевського за конкретними ознаками: а) методологією історичного досвіду; б) вивченням та виданням джерел до історії України; в) спільною роботою над науковим журналом «Записки НТШ». В. Педич зазначає, що завдяки зусиллям вченого склалася 2- ступенева структура функціонування історичної школи : М. Грушевський ( науковий керівник) – історичний семінар; М. Грушевський ( науковий керівник) – історико-філософська секція НТШ [5, с. 63-64].

Український державницький напрям відображав історіософію новітньої західноєвропейської історіографії. В основу історичної школи М. Грушевський поклав ідеї національної та культурної самобутності українського народу, соборності всіх українських земель, територіальної цілісності України. Професор Львівського університету стверджував, що "... політичне, державне життя... – чинник важний, але поруч нього існують інші чинники – економічний, культурний, що мають часом менше, часом більше значення від політичного, але в кожному разі не повинні лишатися в тіні поза ним..." [7, с. 172-173].

Практична більшість його учнів стали істориками-державниками. Рушійною силою історичного процесу України вбачали не просто народні маси, а саме українську еліту, як ключову ланку суспільства, що знала і розуміла поняття і значення державності та була державотворчим чинником української історії. Головне своє завдання вони вбачали в переоцінці історичної спадщини "істориків-народників", перш за все в ідеологічному та історіософському аспектах [4, с. 76]

Як писав у рецензії на брошуру М. Возняка "Українська державність", що була видана СВУ у Відні в 1918 р., історик української літератури Л. Білецький, професор М. Грушевський "у всіх своїх працях при кожній нагоді підкреслював ідею української державності, вказував на історичні факти й доказував необхідність для українського народу всіма засобами і силами стреміти до самостійної Української держави" [1, с. 6].

Як писав основоположник історичної школи «Українці хочуть, щоб у тій республіці, хоч би як добре урядженій, не порядкували всім на місяцях люди з столиці, з парламенту тої республіки чи міністерства її, вибрані всіми людьми з Російської республіки. Кожний народ і кожний край має свої потреби, свої справи на місці, до котрих трудно приладиться уряду чи думі цілої республіки» [6, с. 4-5].



Історична ідея М. Грушевського виходила з досягнень європейської науки, а її методологічні основи сміливо поєднували найновіші теорії історичного процесу, що означало перехід східноєвропейської історіографії від класичної до модерної форми, який відбувався в атмосфері українського національного відродження.

Львівська школа історії М. Грушевського загострювала увагу до збору й публікації історичних джерел, насамперед тих, що давали ґрунт для дослідження державності свого народу. Професор наголошував, що, вивчаючи рідну історію, здобувати інформацію потрібно саме з документальних джерел, тим самим залучав своїх учнів до архівної діяльності.

М. Грушевський переконував своїх учнів, що не можна обмежувати дослідження одним лише знанням фактологічного матеріалу, потрібно коректно пояснювати його, а це можливо тільки через повний аналіз історичних процесів та явищ. Тому, як вважав професор, історикам не можна зупинятися лише на пошуку джерел, потрібна серйозна критична робота з матеріалами. Тож, одним з головних завдань історика він бачив глибоку науково-синтетичну роботу. М. Грушевський популяризував серед учнів відомий на той час індуктивний метод пізнання історії. Він вимагав від своїх молодих колег рухатися вперед від одиничного до загального, від часткового до цілого і тільки тоді робити загальні висновки, які б піддавалися критичній перевірці. Підхід вченого до історичного дослідження був таким: нічого не приймати на віру, перевіряти факти, до кожного історичного джерела ставитися з скептицизмом, аналізувати і порівнювати всі матеріали.

У своєму фундаментальному дослідженні В. Педич аналізує та виділяє головні напрямки функціонування Львівської історичної школи М. Грушевського. Він вирізняє такі напрями організації роботи: освітній, видавничий, археографічний, пошуковий. В. Педич звертає увагу на те, що Михайло Грушевський вирішував велику кількість проблем в рамках своєї наукової роботи у Львові. Він наголошує, що планування і підбір виконавців, визначення тематики досліджень та їх методичне забезпечення, організація і фінансування дослідницьких робіт – це далеко їх неповний перелік [14, с. 17].

Разом із засланням Грушевського у 1914 році, пише Л. Винар, будь-який зв'язок історика зі своїми учнями було припинено. Так, 1913 рік Л. Винар вважає останнім роком функціонування Львівського наукового осередку М. Грушевського. В. Педич, як і Л. Винар підкреслює, що період з 1894 по 1913 рік був досить плідним для видатного українського історика. Це час, як зауважує В. Педич, коли Грушевському вдалося за порівняно короткий термін в непростих умовах Галичини підготувати цілу плеяду молодих дослідників, наукові доробки яких стали великим внеском у національну історіографію.

Школа історії М. Грушевського у Львові відіграла значну роль для фахового росту молодих науковців на початку ХХ ст. За оцінкою західних дослідників, історичні публікації Наукового Товариства імені Т. Г. Шевченка своїм рівнем не поступалися подібним виданням іноземних академії наук. Вони продемонстрували появу у Львові сильного українського академічного осередку. Із заснуванням Львівської історичної школи в розвитку української історіографії вперше утворився організований центр державницького напрямку, що доказало зрілість українського суспільства до творення своєї власної держави. З огляду на порівняно невелику тривалість функціонування школи її можна назвати видатним схолярним явищем в українському науковому середовищі. Історична школа М. Грушевського – яка мала чітку організацію, структуру, конкретну методику і державницьку ідеологію, стала важливим здобутком української історіографії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецький Л. Рецензія: Возняк М. Українська державність // Громадський вісник. – 1922. – №73
2. Бордун М. З життя українського духовенства Львівської єпархії в другій половині ХVIII ст. / Меланія Бордун // Записки НТШ. – Львів, 1912. – Т. СІХ. – С. 39 – 45.
3. Винар Л. Історична школа Михайла Грушевського та її значення / Любомир Винар // Винар Л. Михайло Грушевський історик і будівничий нації. – К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995 р. – С. 61 – 83.
4. Винар Л. Найвидатніший історик України. Михайло Грушевський (у 50-ліття смерті: 1934–1984) // Сучасність. – 1985. – лютий. – Ч. 2.
5. Винар Л. Михайло Грушевський історик і будівничий нації: Статті і матеріали, Київ 1995. – С. 63–64.
6. Гирич І. Спадщина М. Грушевського і сьогодні // Історія України. – 2001. – № 43. – С. 4-7
7. Грушевський М. Звичайна схема “руської” історії й справа раціонального укладу історії східного слов'янства // Любомир Винар. Силуети епох. – Дрогобич, 1992.
8. Засідання секцій // Хроніка НТШ. – Львів, 1912. – Ч. 51. – С. 5 – 9.
9. Засідання секцій // Хроніка НТШ. – Львів, 1913. – Ч. 54. – С. 2 – 7.
10. Кіндратович М. [М. Залізник]. Під прапором ідей / М. Кіндратович // Діло. – Львів, 1912. – Ч. 198. – С. 1 – 2.
11. Крип'якевич І. Михайло Грушевський. Життя і діяльність / Іван Крип'якевич // Великий Українець: Матеріали з життя та діяльності М.С. Грушевського. – К.: Веселка, 1992. – С. 450 – 486.
12. Крип'якевич І. Спогади (Автобіографія) / Іван Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві / відп. ред.: Ярослав Ісаєвич, упорядник Феодосій Стеблій. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Збірник наукових праць, 8. – Львів, 2001. – С. 72 – 109.
13. Львівська історична школа Михайла Грушевського: [монографія] / В. В. Тельвак, В. П. Педич; Укр. іст. т-во. – Львів: Світ, 2016. – С. 422
14. Педич В. П. Львівська історична школа М. Грушевського (1894 – 1914 рр.) / В. П. Педич // Автореферат дисертації на здобуття ступеня кандидата історичних наук. – К., 1996. – 24 с.
15. Тельвак В. Персональний склад Львівської історичної школи Михайла Грушевського: методологічний аспект / В. Тельвак, В. Педич // Проблеми гуманітарних наук. Історія. – 2015. – Вип. 36. – С. 18–35. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn\\_ist\\_2015\\_36\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ist_2015_36_4).





Катерина НЕГАРА

### ЛІКВІДАЦІЯ ЗАПОРІЗЬКОЇ СІЧІ У 1775 РОЦІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Чорний О. В.

Запорізька Січ – суспільно-політична та військово-адміністративна організація українського козацтва, що склалася наприкінці XV ст. – першій половині XVI ст. за дніпровими порогами в районі острова Хортиця. Останнім отаманом на Січі був Петро Калнишевський (1691 – 1803 рр.). Саме за часів його правління Запорізьку Січ було остаточно ліквідовано. Січ знаходилася під протекцією Російської імперії. У 1762 – 1796 рр. на чолі імперії була імператриця Катерина II, саме вона видала маніфест «Про знищення Запорозької Січі та включення її до Новоросійської губернії» від 3 серпня 1775 р. В травні 1775 р. на засіданні Ради при Височайшому Дворі Катерини II за участі Г. Потьомкіна, канцлера М. Паніна та президента Малоросійської колегії П. Румянцева було прийнято рішення про ліквідацію Війська Запорозького Низового. Маніфест імператриці є основним документом в якому вказані офіційні причини ліквідації Січі, та до нього потрібно ставитися критично, так як у викладі цього історичного джерела може бути присутня суб'єктивна думка влади. Для того, щоб зрозуміти істинні причини, ми повинні вивчити історичні події і постаті того часу.

Головною особою на Січі з 1. 01. 1765 р. був отаман, Петро Калнишевський. З усіх своїх попередників він найдовше був на цій посаді. Калнишевський постійно боровся за незалежність Січі, це призвело до конфлікту з президентом Малоросійської колегії графом Румянцевим. У жовтні 1766 р. кошовий приїхав на Січ украй роздратований від спілкування з цим вельможею. Полковий старшина Павло Савицький склав донос на кошового, де повідомив, що П. Калнишевський зачинився у своїй спальні та потайки говорив військовому писарю : «Бачу, нічого надіятися на них, а потрібно написати турецькому імператорові і, відібравши у війську 20 доборних козаків, відправити з проханням прийняти до турецької протекції, а в Військо напишемо, щоб усі готувалися до походу; напишемо, що коли російська регулярна армія або гусарська яка-небудь команда до запорізьких дач увійде, то щоб кожного чоловіка не пустили в кордони, а якби стали силою входити в дачі запорізькі, то чинили б з ними як із ворогами» [11, с. 47 – 48]. Також ширилися чутки про перехід П. Калнишевського до мусульманської віри. Лунали й звинувачення у зв'язках з польськими конфедератами. Це могло стати поштовхом до того, щоб повністю ліквідувати Січ. Але ніякого підтвердження за собою ці чутки не мали. Готуючись до війни з Росією, в 1768 р. Туреччина справді спробувала прихилити на свій бік запорожців. Та й серед запорожців було чимало прихильників «кримської легенди», які з ностальгією згадували часи кошового отамана Костя Гордієнка й спільні з Кримом походи проти росіян. Однак річ у тім, що тієї самої так званої «кримської легенди» трималася ворожа до Калнишевського партія сіроми. Старшина ж не виявила жодних коливань у питанні щодо свого російського підданства, так само як і найменших ознак підготовки переходу під протекторат Туреччини. Запорожжя вже було надто інтегрованим до імперських структур Росії, щоб його старшина на чолі з кошовим зважилася на такий ризикований крок.

П. Калнишевський був хитрим дипломатом, це допомагало йому підтримувати дружні стосунки з царським фаворитом Г. Потьомкіним. Отаман знав, що російська сторона зовсім не проти підкупів. Тому часто, щоб вирішити якісь політичні питання, українське козацтво збирало дарунки [4, 52 с.]. Потьомкін був записаний до Кущівського куреню, тобто з отаманом вони стали побратимами [11, с. 152]. Між Потьомкіним і Калнишевським було тривале листування. У травні 1774 р. найвпливовіші російські вельможі М. Панін, П. Румянцев та Г. Потьомкін на засіданні Ради при височайшому дворі переконували Катерину II ліквідувати Запорізьку Січ. Однак спочатку імператриця відмовлялася це робити, наголошуючи на вірній службі запорожців під час війни з Туреччиною. Ставлення монаршої особи радикально змінилося у квітні 1775 р., коли граф П. Румянцев надіслав до Петербурга чергову реляцію про нібито намір кошового отамана разом з запорожцями перейти до турецького підданства. 27 квітня на Раді питання про ліквідацію Січі було поставлене руба. Вирішили запросити П. Калнишевського до Петербурга нібито на обговорення питання земельних відносин запорожців з мешканцями Гетьманщини та Слобожанщини. Якщо приїде – не мав наміру зрадити, якщо ні – винний. З невідомої причини кошовий до Петербурга не поїхав. І вже 7 травня 1775 р. на черговому засіданні Ради було остаточно ухвалено рішення ліквідувати Військо Запорізьке й заарештувати його старшину [6, 65 с.].

Добре відоме й авторитетне видання – словник Ф. А. Брокгауза та І. А. Ефрона повідомляє, що «Запорожжя було необхідне до того часу, доки небезпеку представляло для Росії кримське ханство. Після повного розгрому останнього у війну 1768 – 1774 рр. цієї необхідності більше не було». Так вважав і А. Скальковський, який писав : «...Це військо вже було непотрібне; перемоги Румянцева ослабити Порту, упокорили назавжди Крим, зробили ногайців російськими підданими» [10, с. 552 – 554]. З думкою, що Січ втратила своє військово-стратегічне значення у боротьбі з Кримом і Туреччиною, не погоджується дослідник О. А. Олійник. У дослідженнях він більше уваги приділяє соціальним аспектам скасування цього війська і наголошує, що «основною причиною ліквідації Запорізької Січі були міркування класового характеру» [9, с. 33 – 39]. На Січі активно розвивалося господарське життя. Січ не тільки позбулася економічної залежності від Росії, а й стала її серйозним торговельним конкурентом на півдні. Це не могло не турбувати царський уряд, який втрачав контроль над запорізькою верхівкою і добре розумів, що економічна



незалежність рано чи пізно поставить питання про незалежність політичну. Це могло серйозно хвилювати Катерину II і саме ліквідувавши Січ вона могла швидко позбутися цієї проблеми.

М. О. Добролюбов свого часу вказав на реакційну суть знищення Запорізької Січі у 1775 році. Він зазначив, що це було одним з наслідків придушення селянської війни 1773 – 1775 рр. під проводом О. Пугачова. «Приводом до знищення Січі... був яїцький бунт», – писав Добролюбов [7, с. 483]. Повстання 1772 р. на Яїку і селянська війна 1773 – 1775 рр. знаходили підтримку з боку запорізького козацтва. У цей час на Запоріжжі знову помітно поживався відцентровий рух. Дуже характерний щодо цього такий епізод. Ще в 1772 р., вслід за повстанням на Яїку, запорізький молодик на ім'я Никон в розмові з другим робітником, дуже старим козаком Борисом Швецем, сказав, що скоро «панів вибивать будуть» і що для цього треба «обзавестись зброєю». 21 листопада 1773 р. Борис Швець, зайшовши в Кодак до перевізника разом з двома наймитами – козаками Пластунівського курення, сказав присутнім, що «будет де еще в Сечи недобре: стариков и панов вибивать будем». Розмова козаків була підслухана отаманом Щербинівського куреня Лук'яном Козинцем, який в цей час знаходився в будинку перевізника. Пліткарів було заарештовано, а чутки, які вони поширювали переведено в політичну площину.

Також не варто забувати про такий факт, що якщо в центральних районах Росії давно існувало і дедалі ширилось кріпацтво, то на Запоріжжі його не було. Цей факт надзвичайно важливий. Влада прагнула поширити кріпосницькі відносини, поміщицьке землеволодіння на все нові й нові райони, в тому числі на козацькі землі. Реалізувати це стало можливим після придушення Селянської війни 1773 – 1775 років і посилення впливу кріпосників. Не менш важливою причиною ліквідації Січі було й те, що російський уряд не хотів «терпіти», – писав М. С. Грушевський, – таке гніздо свободного духу, як автономна січова громада – хоч як вона поскромніла і похилилася в порівнянні з Січею Гордієнка». Ліквідацію Запоріжжя варто розглядати в контексті з ліквідацією автономії Гетьманщини. Це був один із кроків на шляху перетворення України у звичайну область Російської імперії. Історик Ф. Щербин доречно зауважив: «Абсолютизм, що досяг за Катерини II крайнього ступеня свого розвитку, не міг ужитися з такою волелюбною окраїною. І ось, у силу невідповідності внутрішньої політики козацьким ідеалам свободи і самоврядування, впало вільне козацтво і знищена була Запорізька Січ».

Операцію з ліквідації Січі доручили сербу генерал-поручику Петру Текелії. З-під Хотина армійський корпус регулярної армії під командою П. Текелія вирушив до Запорізьких вольностей. Рух війська до Січі розпочався 1 травня, його основу склали частини, що поверталися з російсько-турецької війни: 31 полк і 37 ескадронів, загальною кількістю понад 100 тисяч чоловік). Текелія відразу вирішив оточити Січ, він поділив військо на загони [3, с. 45 – 50]. 4 червня Текелія з піхотним Орловським полком під командою полковника Язикова й кіннотою під командою барона Розена підійшли до Січі, зайняли передмістя Гасан-Башу й наблизилися до Новосіченського ретраншементу. Запоріжці не очікували нападу. Тому барон Розен полонив вартових без особливих зусиль. Водночас полковник Язиков розставив вартових на території Січі, однак кошовий зі старшиною та понад 3 тис. запоріжців встигли зачинитися у Внутрішньому Коші. Текелія відрядив до них полковника Мисюрева, аби той оголосив волю Катерини II про ліквідацію війська Запорізького [1, с. 45 – 50].

Кошовий довго не впускав до себе російського посланця. Запоріжці сперечалися, як бути далі. Більшість вимагала, щоб П. Калнишевський дав команду чинити опір. Однак той не врів в успіх. Отець Володимир Сокальський, засудив пролиття християнської крові. І вся запорізька старшина (у тому числі кошовий отаман Калнишевський, військовий писар Глоба, військовий суддя Головатий), вийшла назустріч урядовим військам й була відразу заарештована. Чотири піхотні роти зайняли все укріплення Коша. Караули з'явилися біля запорізького військового, казенного й порохового погребів. Усі козацькі клейноди та зброю було вивезено [5, с. 415].

Наступного дня П. Текелія зібрав на січовому майдані всіх запоріжців і оголосив їм про арешт кошового та старшини, а також про те, що військо Запорізьке ліквідовано за наказом імператриці.

Таким чином, тихо і без бою припинила своє існування Запорізька Січ, й останній кошовий опинився на Соловках.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александров П. Військова операція зруйнування Запорізької Січі // Розбудова держави. – 1996. – № 4. – С. 45 – 50.
2. Александров П. Невідомі матеріали до зруйнування Запорізької Січі // Розбудова держави. – 1995. – № 4. – С. 20 – 21.
3. Апанович О. М. Розповіді про запорізьких козаків. – К.: Дніпро, 1991.
4. Гісцова Л. З. До портрета П. Калнишевського // Архіви України. – 1991. – № 3. – С. 52 – 58.
5. Голобуцький В. О. Запорізька Січ в останні роки свого існування. – Дніпропетровськ, 2004. – 421 с.
6. Грибовський В. Петро Калнишевський / В. Грибовський. – К., 2007. – 72 с.
7. Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в трех томах. – М., 1952. – Т. 2. – 483 с.
8. Карлаш П. М. Злочин. – Мельбурн: Фортуна, 2003. – 555 с.
9. Олійник О. А. Ще раз про причини ліквідації Запорізької Січі // Український історичний журнал. – 1992. – № 2. – С. 33 – 39.
10. Скальковський А. О. Історія Нової Січі, або останнього Коша Запорізького. – Дніпропетровськ, 1994. – 678 с.
11. Соловьєв С. М. История России с древнейших времен. – Кн. XIV., Т. 27 – 28. – М., 1965.

#### Олександра НЕДОБОР

#### БАЛИ ПРИ РОСІЙСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ ДВОРІ У XVIII – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л. В.

**Ключові слова:** бал, кавалер, церемонія, розваги, етикет.



**Постановка проблеми:** Важливим предметом історичного дослідження сьогодення є вивчення повсякденного життя окремих верств населення. У цьому руслі актуальним є аналіз церемоніального етикету імператорського двору і, зокрема балів. Хоч бал як явище не був притаманний традиційній російській культурі, а був імпортований із Заходу разом з іншими новаціями, включеними в реформування суспільного й культурного життя Росії, його поява в країні була обумовлена сутнісними соціально-культурними потребами і стає невід'ємною частиною способу життя росіян.

**Аналіз літератури.** Найбільш повним дослідженням сучасників про життя і побут російських імператорів, їх оточення, залишаються розвідки О.Ю. Захарової [32 – 37]. Її доробки присвячені імператорським виходам, придворним балам, дипломатичним прийомам, які розглядаються як особливі акти суспільного представництва. Цікавою є праця А.В. Колеснікової, яка представляє собою комплексний опис феномену балу в історії російської культури XVIII – початку XX ст. [50]. В останнє десятиліття мало місце й прагнення дослідників узагальнити накопичений матеріал з історії культури дворянства, що знайшло своє вираження у роботах В.Г. Анішкіна, Л.В. Шманева [13], Л. Бердникова [18], І.І. Зіміна [38], О.І. Єлісеєвої [40], Е.Е. Келлера [46], Ю.М. Логмана [59], Е.В. Лаврентьева [58], К.А. Писаренко [67], С. Екшут [92] та ін.

**Виклад основного матеріалу.** З давніх часів люди прагнули налагоджувати відношення з представниками різних прошарків суспільства. З цією метою влаштовувалися бали. Бал (від фр. bal, італ. ballo, нім. ball – танцювати) – збори товариства осіб обох статей для танців. У Росії бали почали влаштовувати по указу Петра I з 1718 року. Вони називалися асамблеями і давалися по черзі всіма придворними. На асамблеях вели ділові бесіди, палили трубки, пили вино, грали в шашки і шахи. Головною ж розвагою були танці. Не відразу далось нашим предкам мистецтво невимушеного світського спілкування. Перший час у перервах між танцями всі сиділи як німі. І танцюючих було мало: танці були мудровані, треба було то кланятися, то присідати. Широкі спідниці й високі каблуки виключали швидкі танцювальні кроки, проте дозволяли приймати різні пози, утворюючи витончені картинки. Уклони та реверанси були головними елементами танців.

Освоювалося танцювальне мистецтво повільно. Танцювали англез, що був пантомімою: залицяння кавалера до пані. Поступово танці стали різноманітнішими, увійшов у вжиток польський полонез. Його основу склали плавні рухи, поклони та реверанси. Починався бал менуетом – повільним витонченим танцем, але складним, тільки за прикладом Єлизавети Петрівни, відмінної танцюристки, менует при російському дворі стали танцювати красиво та витончено. Танцювали дуже любий Петром I галасливий і веселий гротеск [4, с. 117].

Музика на асамблеях спочатку була духовна: труби, фаготи, гобої. У 1721 р. герцог Голштинський привіз до Петербурга невеликий струнний оркестр, який всім сподобався, і його стали запрошувати в різні дома. Петро I стежив за проведенням асамблей. Порушників карав так, примушував випивати одним махом «Кубок великого орла». Порядок, заведений на асамблеях, відрізнявся від європейського бального етикету, але участь в асамблеях досягла своєї мети: російські дворяни поступово привчилися до нових звичаїв, світського спілкування, ввічливих манер. Петро I навіть став автором ряду нових танців, у тому числі «танцю з поцілунками», в якому пані цілували кавалерів в губи, тоді як зазвичай кавалер, закінчивши танець, зобов'язаний був лише віддавати уклін дамі й поцілувати їй руку [4, с. 118].

Після смерті Петра I в Росії закінчилася епоха асамблей і почалася епоха балів. Тютюн і спиртні напої пішли в минуле, гостям розносили прохолодні напої: лимонад, оршад та ін. Замість шашок і шахів грали в карти. Майстрових вже не запрошували, придворний етикет став строгішим. Сповідати про бали стали не барабаним боєм, а спеціальними запрошеннями. При імператриці Єлизаветі Петрівні бальна культура динамічно розвивалася, але, не сліпо копіюючи західну модель, а поступово наповнюючись специфічними російськими рисами.

Бали в епоху Катерини II відрізнялися таким багатством, розкішшю, пишністю, що вражали уяву багатьох сучасників. Підпорядкування жорсткому церемоніалу, демонстрація себе й своїх нарядів, навичок світського етикету та танцювального мистецтва перетворювали бал для його учасників у якийсь іспит на станова принадлежність. Балетмейстери навчали дітей аристократичних і дворянських сімей й придворному етикету: скільки кроків необхідно зробити, щоб належним чином підійти до імператора, як тримати голову, очі, руки і т. д. [5, с. 54].

Імператор Павло I, незважаючи на свої примхи й оголошену «війну» вальсу, круглим капелюхам, всьому французькому, що було прийнято при дворі його матері, до балів ставився поблажливо. Більше того, заборона на вальс у підсумку була скасована заради своєї фаворитки Анни Лопухіної, яка дуже любила цей танець [5, с. 62].

Бали в Росії стали істотним елементом світського життя не лише аристократичного суспільства, а й чиновництва. Зростання їх популярності в кінці XVIII ст. досягло апогею. Бали з 2 – 3 тисячами гостей були нерідкістю в столиці імперії. Сходження на престол імператора Олександра I ознаменувалося серією балів в обох столицях. Суспільство раділо поверненню до відкритого й веселого життя. У XIX ст. бал став обов'язковим атрибутом столичного світського життя. Підтягувалася й провінція, влаштовуючи бали на петербурзький манер. Змінювалася в цілому й ідеологія балу як світського дійства. Бал стає не тільки церемоніальним заходом, а й місцем фліртів та розваг.

Всі тридцять років царювання Миколи I супроводжувалися нескінченними балами. Для нього вони були частиною іміджу його багатой імперії, чий двір повинен був вражати своїм блиском, витонченістю, розкішшю, пишністю. Бали давали цілий рік, крім періоду православних постів. Початок сезону – січневий бал у Зимовому палаці, який відкривав полонезом сам Микола I з дамою, за ним слідувала імператриця





Олександра Федорівна з кавалером. Усі сучасники відзначали особливе танцювальне мистецтво цариці, яка представляла ідеал російської правительниці своєю добротою та привітністю [5, с. 85].

Нові віяння відбулися у появі так званих балів з чоловіками, на які скликались не тільки вище суспільство, а й представники міщанського стану. 1 січня 1828 р. на бал в Зимовий палац зібралося близько 40 тисяч запрошених. Імператор Олександр II також любив бали та проводив їх з тією ж регулярністю, як і батько, а його дружина, Марія Олександрівна, сприймала бали, як нудний обов'язок. І навпаки, Олександр III, не встигнувши відкрити бал, мріяв про його закінчення, а імператриця Марія Федорівна могла танцювати хоч до ранку. У царювання імператора Миколи II останній придворний бал проводився 19 січня 1904 р., опісля почалася російсько-японська війна.

Бальний сезон тривав з Різдва і до останнього дня Масниці, в решту часу бали влаштовувалися по особливих випадках. Окрім імператорської сім'ї на балах були присутні придворні чини, дипломати, знатні іноземці, чиновники вищих чотирьох класів згідно «Табеля про ранги». Зобов'язані були їздити на придворні бали й гвардійські офіцери – по дві люди від кожного полку, офіцери запрошувалися як партнери по танцях. Всі сімейні повинні були бути з дружинами та дочками. Бали виконували різні функції, зокрема соціальні. Залежно від функцій, вони мали свої різновиди.

Придворні бали, як правило, були нудні. Але відвідувати їх в Петербурзі було необхідно. Це були офіційні заходи. Манерність і стриманість були візитною карткою подібних балів. Тисячі важливих гостей збиралися на них, але світська молодь вважала за краще відвідувати московські – набагато більш невимушені, на які збиралося по декілька тисяч чоловік. Такі бали надавали можливість веселитися від душі. Представники знаті були зобов'язані проводити бали для рідні, великосвітських знайомих. Молоді дівчата на виданні починали виходити в світ. На балах знайомилися потенційні женихи та наречені, намічалось сватання [2, с. 208].

Громадські бали найчастіше влаштовувалися у провінції. Учасників збирали зі всіх охочих шляхом розповсюдження лотерейних квитків. Самі невимушені з балів – сімейні. Вони організовували з нагоди пам'ятних сімейних дат, на які наперед поширювали запрошення. У залах проводили всілякі аукціони та конкурси, а виручені гроші йшли на допомогу притулкам. Дитячі бали були святами для дітей та їхніх батьків. Найчастіше влаштовувалися у приватних будинках. Дівчатка-підлітки весело танцювали, затіваючи ігри. Це був перший вихід у світ, можливість показати себе. Бали-маскаради були особливо улюблені громадою. Обов'язковими атрибутами були маски, плащі-доміно. Атмосфера таємничості спонукала до розкутого спілкування.

Особливою традицією були бали кадетські та юнкерські. Їх відмінною рисою було те, що під суворим наглядом вихователів на цих балах зустрічалися кадети, юнкери та їх однолітки з гімназій або інститутів шляхетних дівчат. На цих балах майбутню еліту вчили застосовувати правила етикету на практиці, правильно себе вести. Саме на цих балах йшло непримиренне суперництво представників різних корпусів у мистецтві танцю. Кадетські бали завжди відрізняв дух змагання. Для кожного навчального закладу було особливо почесно бути визнаним «першим номером» у танцях, тому до балу готувалися дуже ретельно, щоб «не впустити честі корпусу перед громадою».

Бали у XIX ст. були улюбленою розвагою публіки – як великосвітської, так і міщанської, і навіть селянської. Він був досить дорогим задоволенням для приймаючої сторони. Уся відповідальність за проведення приватного балу цілком лежала на господарю й господині, але нерідко вони вдавалися до допомоги осіб зі списку запрошених. Обслуговування гостей, їжа та напої для балу могли бути надані клубом або рестораном готелю, де вирішено проводити урочистий захід, а якщо бали влаштовувалися дома, можна звернутися в агентство з доставки продуктів та обслуговування гостей. Прикрасу приміщення замовляли квіткарям, а клопоти, пов'язані із запрошеннями гостей, доручали секретарям.

Організація громадського балу покладалася на підготовчий комітет, функції голови якого можна було порівняти із функціями господині. Кожному члену підготовчого комітету давалося конкретне доручення щодо організації балу: один займався запрошеннями, інший – оздобленням приміщення, інші – вибором оркестру, частуванням гостей. У багатих будинках місцем прийомів служили парадні апартаменти – зазвичай вони розташовувалися анфіладою, центральну частину якої займав бальний зал, а по сторонам розташовувалися вітальні, буфетні і столові. Найбільш знатні й багаті люди для цих цілей будували окремі помешкання. У домах бідніших для прийому використовувалися житлові приміщення. На початку XIX ст. практично у кожному дворянському домі були музичні інструменти, часто дорогі, багато декоровані. Природно у домашніх концертах виконувалася камерна музика – в Росії слухали й любили європейських композиторів. Крім того, в багаті дома запрошували знаменитих музикантів-виконавців. Спочатку це були в основному вокалісти, солісти придворних театрів або гастролери, потім, з розвитком інструментального виконавства, віртуози – піаністи та скрипалі [8, с. 98].

Будь-який бал починався із запрошення. Воно не могло посилатися в день балу – адресати повинні були отримати їх за три тижні, і скласти відповідь – будуть чи ні. Організатори балу рівно у призначений час збиралися біля входу в приміщення, де мав проходити урочистий захід, щоб вітати гостей. Якщо бал приватний, запрошених зустрічали господар і господиня, якщо громадський – відповідальні члени підготовчого комітету. Гості заходили у приватний будинок, де був організований прийом, і перед тим, як підійти до господарів і привітати їх, знімали в гардеробі верхній одяг. Після обміну рукостисканнями з господарями гості проходили у бальну залу. Тут поруч з танцмайданчиком майже завжди розставляли столи зі стільцями, де в перерві між танцями можна було відпочити. Було прийнято, щоб чоловіки запрошували на танці жінок, з якими вони сиділи поруч за столом, своїх дружин і господиню прийому. Якщо господиня





сиділа за іншим столом, чоловікові не слід було запрошувати її, поки він не переконається в тому, що у всіх дам, що сиділи за його столом, є партнери або вони зайняті бесідою зі своїми сусідами, щоб жодна жінка не залишалася без уваги. За правилами хорошого тону протанцювати весь бал могли тільки молоді люди обох статей. Міняти партнерів можна було тільки в перервах між танцями або тоді, коли музиканти грали «на біс». Коли танці закінчувалися, кожен гість перед відходом зобов'язаний був підійти до господаря й господині, подякувати їм і попроситися [8, с. 101 – 102].

Основними розвагами в XIX ст. були бал та вечера. Тим часом вони були істотними, але зовсім не обов'язковими складовими званого вечора. Російська дворянська культура XIX ст. на цей рахунок виробила гнучку систему елементів, яка могла варіюватися в залежності від приводу, кількості та віку гостей і багатьох інших обставин. Вечеряли всі у бічних вітальнях, за невеликими столиками. За кожним столиком гості збиралися своєю компанією. Крім того, на балах завжди був відкритий буфет з різними стравами, шампанським та іншими міцними й прохолодними напоями.

Для того щоб чоловік сприймався як кавалер для балу, він повинен був навчений танців, розбиратися в галантному етикеті, вміти застосовувати його до жінки. Для ведення бесід він повинен був розуміти в політиці, погоді, літературі, живописі, музиці, вміти жартувати й цитувати класиків. Саме тому особливо цінувалися пані юнкери і кадети. Навчені етикету, грамотні, виховані, блискучі виправкою й еполетами, і головне – танцювали як боги. Багато хто приходив на кадетські бали дивитися саме, як танцюють кадети, вчитися у них манерам [5, с. 43].

На бал люди приходили одягненими парадно. Кавалери – у фраку, смокінгу або костюмі (залежно від епохи), білій сорочці й обов'язково у білих рукавичках. Причому в танці пані мала право відмовити кавалерові без рукавичок, і для кавалера краще прийти на бал у чорних рукавичках, чим без рукавичок взагалі. До лацкана фрака прикріплюлася бутоньєрка. Військові приходили в мундирах. Костюми кавалерів мало залежали від моди і їх рекомендувалося шити в класичних формах, щоб одяг прослужив довше. На бал кавалери приходили в черевиках, і лише військові могли дозволити собі чоботи, але без шпор [5, с. 45].

Пані й дівчата одягалися в сукні по останньому писку моди, кожна з яких шилася на один – два бали. Пані могли вибирати будь-який колір для плаття, для дівчат сукні шилися білого кольору або пастельних тонів – блакитного, рожевого. Рукавички підбиралися в тон сукні або білі. Пані могли прикрасити себе головним убором – наприклад, беретом. Дівчатам рекомендувалося скромна зачіска. У будь-якому випадку, шия повинна була бути відкрита. Прикраси повинні були підібрані зі смаком. Дівчатам слід було з'являтися на балах з мінімальною кількістю прикрас – підвіска на шії, скромний браслет [5, с. 47].

Популярна молодіжна бальна розвага кінця XVIII – початку XX ст. – гра у «живі» картини. Особливо поширена вона була на сімейних балах та вечорах. Показували живі картини перед танцями або в перерві між ними. Для живих картин вибирали кілька сюжетів, добре відомих усім присутнім: релігійних, літературних, історичних, міфологічних чи казкових. Потім розподіляли ролі. Якщо була можливість, малювали декорації, підбирали реквізит і шили костюми, а якщо не було, обходилися підручними засобами. Під час представлення учасники живої картини під музику виходили на сцену, розташовувалися групою, що відповідало сюжету, і по команді завмирили у повній нерухомості – як на картині. Через хвилину по новій команді пози змінювалися, і виникала нова сцена на той же сюжет, а потім ще раз [8, с. 121].

Гості на балу дуже часто грали у фанти. Наприклад, юній пані, щоб викупити свій фант доводилося співати, танцювати, поплакати по-нарошку і розцілюватися з першим кавалером, який увійде в зал. Незадовго до півночі бажачих запрошували взяти участь у спиритичному сеансі. Спеціальна дошка, розділена на сектори «Так», «Ні», «Можливо», з обідком із цифр і магніт давали відповідь на всі питання, які ставила ведуча сеансу. Наприклад, одна з дам бажала дізнатися, чи буде щаслива її дочка у найближчі кілька років. Дух відповів ухильно: «Можливо», але цифри підказували, що потрібно було зробити для забезпечення щастя дочки [8, с. 122].

На балу любили гадати на картах, розкладати пасьянс. На балу працювала пошта. Листоноші завжди були готові передати послання будь-то цінності, чи визнання в любові або інформація про нове відкриття, чиєсь захоплення особою або фрагмент літературної дуелі. Якщо хто-небудь на балу не знав, як зізнатися в любові, зробити гарний комплімент або просто сказати приємне, він використовував пошту. Якщо кому-небудь просто хотілося привернути увагу протилежної статі, то пошта приходила їм на допомогу. Етикет не дозволяв листоношам розголошувати таємниці серця або ім'я відправника [8, с. 123]. Гра «Мій таємний друг» – додаток до пошти. Учасники балу на вході записували свій номер та ім'я на спеціально підготовленому бланку. Кавалери поміщали свій бланк в одну ємність, дами – в іншу. Далі кавалери витягали номер і ім'я дами, якій писали послання весь вечір з жіночих імен, дами – з чоловічих [8, с. 123].

На балу розгадували шаради. Шарада – це різновид ускладненої загадки: згадуване слово поділялося (зазвичай по складах) на окремі слова, і кожне з них, а потім і ціле описувалося через перифраз [8, с. 124]. У XIX ст. популярними в Європі стають бали на користь нужденних. Світська благодійність – виняткова приналежність аристократії.

#### БІБЛЮГРАФІЯ

1. Анишкин В.Г. Шманева Л.В. Быт и нравы царской России / В.Г. Анишкин, Л.В. Шманева. – М.: Центрполиграф, 2010. – 456 с.
2. Бердников Л. Русский Галантный век в лицах и сюжетах / Л. Бердников. – М.: Молодая гвардия, 2013. – 423 с.
3. Бокова В. Балы и праздники в России / В. Бокова. – М.: Молодая гвардия, 2000. – 378 с.
4. Захарова О.Ю. Русские балы и конные карусели / О.Ю. Захарова. – М.: Изд. АиФ Принт, 2000. – 175 с.
5. Захарова О.Ю. Светские церемониалы в России XVIII – начала XX в. / О.Ю. Захарова. – М.: Центрполиграф, 2003. – 205 с.
6. Елисеєва О.И. Повседневная жизнь благородного сословия в золотой век Екатерины / О.И. Елисеєва. – М.: Центрполиграф, 2008. – 367 с.
7. Келлер Е.Э. Праздничная культура Петербурга. Очерки истории / Е.Э. Келлер. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 425 с.



8. Колесникова А.В. Бал в России XVIII – начале XX века / А.В. Колесникова. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 304 с.
9. Лаврентьева Е.В. Повседневная жизнь дворянства пушкинской поры. Этикет / Е.В. Лаврентьева. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 460 с.
10. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – нач. XIX века) / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб., 1994. – 399 с.
11. Писаренко К.А. Повседневная жизнь русского двора в царствование Елизаветы Петровны / К.А. Писаренко. – М.: Центрполиграф, 2003. – 378 с.
12. Экштут С. Повседневная жизнь русской интеллигенции эпохи великих реформ до серебряного века / С. Экштут. – М.: Молодая гвардия, 2012. – 578 с.

**Галина ПИРОГОВА**

### **ОЦІНКА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Л. М. ГУМІЛЬОВА В ІСТОРИОГРАФІЇ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Дементов Є. В.*

**Ключові слова:** Л. М. Гумільов, теорія пасіонарності, історіографія.

**Постановка проблеми:** Л. М. Гумільов – історик-сходознавець, етнограф, філософ, розробник оригінальної концепції етногенезу – теорія пасіонарності. Для вченого це була відповідь на його питання: чому одні народи виникають, інші зникають. Однак, визнання серед істориків його концепція не набула, аргументами критики була псевдонауковість, відсутність компетенції Лева Гумільова. Але дискусія навколо концепції не мала на меті надання власних гіпотез критиків стосовно проблеми етногенезу, спрямована лише на виявлення помилок даної теорії.

Ідеї та погляди Л. М. Гумільова нині представлені в дослідженнях у новому світлі. Концепція пасіонарності знайшла відображення в студіях інших сфер наукового знання – психологія (психологічне осмислення пасіонарності) [10], філологія, філософія та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінка поглядів Лева Гумільова в історіографії – неоднозначна, так як одна група дослідників вбачають у ньому генія, котрий знайшов відповідь на одну з основних проблем історичної науки – проблема етногенезу. Інші вважають його дилетантом.

Суперечки навколо наукової спадщини почалися ще в 1960-х рр. і тривають донині. Під критику була піддана не лише теорія пасіонарності, а, також, проблема номадистики, трактування відносин Русі та Орди, історії хазар та ін. У 1974 р. стаття «Феномен етносу в історії», запропонована Л.М. Гумільовим замість введення до книги «Хунни в Китаї», була відхилена головним редактором редакції східної літератури видавництва «Наука». Негативну рецензію на неї написав індолог, кандидат історичних наук Л. Б. Алаєв. Географ М.П. Петров написав на неї відгук, наголосивши на важливості обраного предмета – історичної географії – й оригінальність підходу вченого, вказав на популярність інших праць Л.М. Гумільова і, відзначаючи, що ця робота також буде затребувана, рекомендував її до друку [2, с. 34 – 35].

Однак, найбільш з активно обговорюваних ідей Лева Гумільова у російській та частково зарубіжній історіографії є теорія пасіонарності, увага до якої була викликана публікацією низки його науково-популярних статей. Критиками теорії пасіонарності виступали такі дослідники як В.О. Тишков, В.О. Кореняко, Л.С. Клейн, О.Л. Янов, В.О. Шнірельман, С.О. Іванов, В. Ізломов, Г.С. Померанц, В. С. Малахов та ін.

Шнірельман В.О. та С. Панарін аргументують свою критику таким чином: «Не желая заниматься кропотливым трудом по критике источников, он заявлял, что «источниковедение... отвлекает от осмысления исторического процесса» [21, с. 8]. І тому, щоб мінімізувати фактаж, звертається до природничих наук. В окремі свої публікації В. Шнірельман відзначає, що реалітація кочівної тюркської культури надає парадоксальності теорії пасіонарності, «с одной стороны, исходит из понимания культуры как отдельных четко очерченных целостностей, но, с другой, демонстрирует их гетерогенный характер» [20, с. 5].

Янов О.Л. мовить про те, що критерію об'єктивного появи нового етносу немає, на прикладі великоруського етносу [22, с. 110]. Проте, унікальність гіпотези Гумільова, американський вчений бачить у поєднанні між собою таких явищ як геохімічного з цивілізаційним, й природнього з історичним [22, с. 109].

Дьяконов І. відзначає, що, хоч, «еврейский этнос потерял свою экологическую нишу, вовсе не свидетельствует о его зловерности, здесь уместнее говорить о бедственности его судьбы и тяготности его исторической роли» [8, с. 226]. Але звертає увагу на те, що ідеї Лева Гумільова варті уважного перегляду [8, с. 228].

Вказує на плагіат Гумільова російський етнограф В.О. Кореняко, кажучи, що всі тези, окрім поняття «химера» було присвоєно під час редагування самим Левом Миколайовичем «Історія хазар» М.І. Артамонова. Далі вчений піддає сумнівам щодо серйозної ролі євреїв та іудаїзму в Хазарському каганаті, який має антисемітську спрямованість [11, с. 27]. Хоча побутує думка в нинішніх дослідженнях, які спростовують антисемітизм Лева Гумільова.

Клейн Л.С., російський історик, археолог, філолог, критикує природничий підхід вченого: «Л.Н. Гумилеву кажется, что он все это делает – выявляет статистические закономерности, внутреннюю логику, группирует материалы по сходству и различию, применяет сравнительный метод (а не просто сравнивает), словом, действует естественноведческими методами. На деле ничего этого в книге нет» [9, с. 230].

«Каким образом таблицы Л.Н. Гумилева доказывают отсутствие или недостоверность летописных известий о ханском терроре на Руси и каким образом из этих таблиц вытекают факты, ни в каких лоточниках не упомянутые – например, распространение несторианства на Руси?» [14, с. 131]. Такі питання виникли в російського філолога та літературознавця Я. Лурье на тій підставі, що погляди Гумільова є лише



системою здогадок, «гіполептичною системою» (є нерозуміння або ігнорування різниці між неперевіреною гіпотезою і теорією, обґрунтованою за всіма правилами [16, с. 334]).

Ларюель М., французький історик, соціолог і політолог, яка на початку 2000-х рр. вивчила опубліковані листи і листи, що зберігаються в Слов'янській бібліотеці у Празі, спростовує той факт, що Л.М. Гумільов не мав можливості називати себе «останнім євразійцем» (причому в ряді робіт її погляди були сприйняті не критично іншими дослідниками) [3, с. 10]. Як аргумент, М. Ларюель говорить, що «Однак Гумилев не принадлежат к евразийскому движению *stricto sensu*. Ибо его дискурс не сводится к доказательству существования и единства евразийской общности; он представляет нам особое, социально-биологическое, видение мира и истории, и связывать его следует не с евразийством, а с тем этницистским направлением, которое зародилось в советских общественных науках в 60 – 70 годы» [13, с. 6].

У 1990 – 2000-і рр. і донині праці історика набувають особливої популярності, зумовлене подіями, які перевернули погляди суспільства, що, і сколихнули звернутися до ідей Лева Гумільова. Тому у вченого були послідовники, учні, які вірили в теорію етногенезу, й поклали початок її розвитку у своїх дослідженнях, – К.П. Іванов, В. Єрмолаєв, О. Титов та ін.

Однак, попри критику вчених, спрямована на виявлення відсутності компетенції та заперечення історичних методів дослідження, Лев Гумільов – особистість, коло інтересів якого відрізняється своєю різноманітністю та широтою. Про це свідчить чисельна кореспонденція з відомими провідними вченими того часу – історик Г.В. Вернадський, географ О.Г. Грумм-Гржимайло, біолог Б.С. Кузін, синолог М.Я. Бічурін, арабіст В.В. Бартольд, монголознавець Б.Я. Владимирцов, історик М.І. Ростовцев, номадист П.М. Савицький та ін [4, с. 141].

Методологічні основи робіт Л.М. Гумільова й П.М. Савицького розкриваються при аналізі спадщини Гегеля, позитивістів, Плотіна й Ямвлиха. В кореспонденції на цю тему стає зрозуміло, що Л.М. Гумільов у своїх філософських пошуках зупинився на Плотіна і Ямвлиха, а в науці спирався на біологію, фізику, тобто, критикуючи позитивізм, не заперечив його до кінця [4, с. 144].

Проте, не тільки кореспонденція становить великий інтерес в історіографії як зустріч Лева Гумільова з видатним російським сходознавцем, лінгвістом, спеціалістом з мови та культури Тибету Юрієм Реріхом, сином великого російського художника Миколи Реріха. Їх розмови стосувалися проблем Далекого Сходу, зміст терміну «Центральна Азія» в контексті історії культури, історії Монголії. Але, знайомство їх було швидкоплинним у зв'язку з раптовою смертю Ю.М. Реріха [6, с. 668].

У листуванні Л.М. Гумільова називалися й імена фахівців у галузі природничих та технічних наук. Ними були натураліст, мислитель, засновник вчення про ноосферу В.І. Вернадський, астрофізик М. А. Козирев, генетик М.В. Тимофеев-Ресовський [4, с. 143]. У листуванні Л.М. Гумільова обговорюються наукові заслуги його іноземних колег (мистецтвознавець Ф. Лозинський, історики Х.У. Хауссінг та Ф. Альтгейм, орієнталісти Р. Груссе та О.І. Прицак та ін.) [4, с. 144].

На даний момент, відомо, що був проведений конгрес в 2012 році на тему – «Наследие Л.Н. Гумилева и судьбы народов Евразии: история, современность, перспективы». Її учасники запропонували глибоке переосмислення оцінки праць видатного вченого і практичного значення його наукової спадщини в справі державного і культурного будівництва у пострадянському просторі.

У пленарній доповіді даного конгресу, академік В.С. Стьопін відзначав, що в науковій спадщині Гумільова «особую значимость сегодня обретает последовательно примененная им методология анализа этнических и социальных объектов. Они рассматриваются как сложные системы, объединяющие в целостность главные аспекты человеческой жизнедеятельности: бытие человека как части биосферы Земли, его производственную и коммуникативную деятельность и его культуру» [17, с. 230].

Вважається, що однією з теоретичних основ російської геополітики, яка бурхливо розвивається, стала неполітична наукова теорія етногенезу Л.М. Гумільова. А також, що це єдина теорія подібної властивості російського походження. Зауважуючи, що доля дуже близько звела відроджену наукову геополітику і самого Л.М. Гумільова, який займався зовсім іншим науковим напрямком.

Насамкінець, констатують, що теорія Гумільова міцно зміцнилася в якості однієї з основ російського геополітичного дискурсу. Незважаючи на очевидні переваги, які її використання може дати російській геополітичній науці у вигляді очевидної інновативності, універсальності та ін., але існують і не менш очевидні небезпеки, що вже проявилися у зв'язку з її застосуванням [1, с. 51].

Досить цікавими є дослідження, при яких використовувалася теорія пасіонарності як К.С. Дроздов «Завоевание Греции Римом в аспекте пассионарной теории этногенеза Л.Н. Гумилева, А.С. Сараев «Образ Чингисхана в работах Л.Н. Гумилева и проблема методики научного исследования», О.Д. Гомбожапов «Кочевые цивилизации Центральной Азии в трудах Л.Н. Гумилева» та О.Г. Палкін «Л.Н. Гумилёв и государственно-правовое наследие Монгольской империи (к 100-летию со дня рождения Л.Н. Гумилёва)».

В роботі К.С. Дроздова розглядається етнічна історія Еллади кінця III – II ст. до н.е., період активної взаємодії еллінів з Римською республікою. В рамках пасіонарної теорії запропоновано реконструкцію етногенезу еллінів, їх етнічних стереотипів поведінки цього часу. На основі порівняльно-історичного аналізу, діахронії показано, як в порівнянні з VI – V ст. до н.е. (акматична стадія етногенезу) змінювався рівень життєвої активності давньогрецького етносу (його пасіонарність), а, отже, частота, масштаб і значущість історичних подій [7, с. 128].

У статті А.С. Сараєв «Образ Чингисхана в работах Л.Н. Гумилева и проблема методики научного исследования» розглянуті роботи Л.М. Гумільова про Чингісхана і полеміка навколо них. За її центрального



питання – встановлення року народження Чингисхана – проаналізовані різні методологічні підходи [19, с. 150].

В дисертації О. Д. Гомбожапова «Кочевые цивилизации Центральной Азии в трудах Л. Н. Гумилева» розглядається історіографічна значущість та оцінка наукового доробку праць Л. М. Гумільова в розвиток історичних знань про номадів і теорію кочових цивілізацій Центральної Азії [5, с. 10].

У сфері права також були проведені дослідження – О. Г. Палкіна «Л. Н. Гумилёв и государственно-правовое наследие Монгольской империи (к 100-летию со дня рождения Л. Н. Гумилёва)», стаття в якій стверджується, що Русь запозичила у монгольського світу певні державні основи і відбувався процес націоналізації, засвоєння Росією специфічних татаро-монгольських рис [18, с. 259].

У статті Є. К. Маслова «Сравнительный анализ методологических подходов социоестественной истории на примере С. С. Кульпина и Л. Н. Гумилева» розглядаються два підходи авторів, що використовують міждисциплінарні методи: Л. М. Гумільова, чий погляд зазнає критики за критеріями науковості з моменту перших його публікацій, та Є. С. Кульпіна, який створив новий напрямок наукових досліджень, назвавши його «соціоприроднича історія» і протиставивши «традиційній історії». Вони прагнули знаходити нові пояснення старих і невирішених проблем у рамках міждисциплінарного дослідження [15, с. 105].

Кузнецов А. Ю. бачить в теорії етногенезу Л. М. Гумільова рішення методологічних проблем, але недоліком її вважає – недооцінювання значення свідомої діяльності людей, виведення закономірностей процесу етногенезу, в діях природних [12, с. 121 – 122].

Таким чином, оцінка наукової діяльності Л. М. Гумільова досить неоднозначна. Поруч з критикою, яка є і раціональною, і яка характеризується відсутністю обізнаності з науковими працями Лева Гумільова, відбуваються активні дослідження з метою розвитку поглядів та ідей вченого, та застосування їх в інших областях наукового знання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Аксенов К.Э. Идеи Л.Н. Гумилева и современная российская геополитика / К.Э. Аксенов // Этнографическое обозрение. – 2006. – № 3. – С. 44 – 53. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2006/no3/2006\\_3\\_Aksenov.pdf](http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2006/no3/2006_3_Aksenov.pdf)
- Воронович А.В. История издания монографий Л.Н. Гумилева, посвященных пассионарной теории этногенеза / А.В. Воронович // Новейшая история России. – СПб., 2013. – №1. – С. 34 – 47.
- Воронович А.В. Материалы личного архива Л.Н. Гумилева как исторический источник : автореф. дисс. канд. ист. наук : 07.00.09 / А.В. Воронович. – СПб., 2011. – 22 с.
- Воронович А.В. Ученые в переписке Л.Н. Гумилева / А.В. Воронович // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 2. – История. – СПб., 2010. – №2. – С. 141 – 145. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenye-v-perepiske-l-n-gumileva>
- Гомбожапов А.Д. Кочевые цивилизации Центральной Азии в трудах Л.Н. Гумилева : дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.09 / А.Д. Гомбожапов. – Улан-Удэ, 2008. – 180 с.
- Гумилёв Л.Н. Ю.Н. Рерих как историк Центральной Азии / Л.Н. Гумилёв // Творческое наследие семьи Рерих в диалоге культур: филос. аспекты осмысления: сб. науч. тр. – Минск: Беларус. гос. ун-т, 2005. – С. 668 – 674. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rgo-sib.ru/book/kniga/6.htm>
- Дроздов К.С. Завоевание Греции Римом в аспекте пассионарной теории этногенеза Л.Н. Гумилева / К.С. Дроздов // Ирисиона. Античный мир и его наследие. – Белгород, 2002. – С. 126 – 134.
- Дьяконов И. «Огненный дьявол» / И. Дьяконов // Нева. – 1992. – № 4. – С. 225 – 228.
- Клейн Л. Горькие мысли «привередливого рецензента» об учении Л.Н. Гумилева / Л. Клейн // Нева. – 1992. – № 4. – С. 228 – 246.
- Коваленко М.И. Пассионарность как психологический феномен / М.И. Коваленко // Психологические проблемы самореализации личности: сборник научных трудов: Выпуск 2 / Под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – С. 26 – 43.
- Кореняко В.А. К критике концепции Л.Н. Гумилева / В.А. Кореняко // Этнографическое обозрение. – 2006. – № 3. – С. 22 – 35.
- Кузнецов А.Ю. Феномен цикличности социокультурной динамики / А.Ю. Кузнецов // Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 3: Общественные науки. – 2009. – Т. 70, № 4. – С. 119 – 126.
- Ларюэль М. Когда присваивается интеллектуальная собственность, или О противоположности Л.Н. Гумилева и П.Н. Савицкого / М. Ларюэль // Вестник Евразии. – 2001. – № 4. – С. 5 – 19. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kogda-prisvaivaetsya-intellektualnaya-sobstvennost-ili-o-protivopozhnosti-l-n-gumileva-i-p-n-savitskogo>
- Лурье Я.С. К истории одной дискуссии / Я.С. Лурье // История СССР. – 1990. – №4. – С. 128 – 133. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://scepsis.net/library/id\\_841.html](https://scepsis.net/library/id_841.html)
- Маслова Е.К. Сравнительный анализ методологических подходов социоестественной истории на примере Э.С. Кульпина и Л.Н. Гумилева / Е.К. Маслова // Вестник Томского государственного университета. История. – Томск, 2016. – № 1. – С. 101 – 106. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000525429>
- Мосионжик Л.А. Технология исторического мифа / Отв. ред. С.Е. Эрлих / Л.А. Мосионжик. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 404 с.
- Мосолова Л.М. Творческое наследие Л.Н. Гумилева в зеркале современного научного и общественного интереса (по материалам Международного конгресса и научных конференций) / Л.М. Мосолова // Universum: Вестник Герценовского университета. – СПб., 2012. – №3. – С. 229 – 231. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-nasledie-l-n-gumileva-v-zerkale-sovremenno-nauchnogo-i-obschestvennogo-interesa-po-materialam-mezhdunarodnogo-kongressa-i>
- Палкин А.Г. Л.Н. Гумилев и государственно-правовое наследие Монгольской империи (к 100-летию со дня рождения Л.Н. Гумилева) / А.Г. Палкин // Известия Оренбургского государственного аграрного университета (Область наук: История. Исторические науки). – Оренбург, 2012. – С. 258 – 261. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/l-n-gumilyov-i-gosudarstvenno-pravovoe-nasledie-mongolskoy-imperii-k-100-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-l-n-gumilyova>
- Сараев А.С. Образ Чингисхана в работах Л.Н. Гумилева и проблема методики научного исследования / А.С. Сараев // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та. – 2012. – №1–2. – С. 148–154. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/obraz-chingishana-v-rabotah-l-n-gumileva-i-problema-metodiki-nauchnogo-issledovaniya>
- Шнирельман В.А. Уроки Гумилева, блеск и нищета теории этногенеза / В.А. Шнирельман // Этнографическое обозрение. – 2006. – № 3. – С. 3 – 7. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2006/no3/2006\\_3\\_Shnirel'man\\_Intro.pdf](http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2006/no3/2006_3_Shnirel'man_Intro.pdf)
- Шнирельман В.А., Панарин С.А. Лев Николаевич Гумилев: основатель этнологии? / В.А. Шнирельман, С.А. Панарин // Вестник Евразии. = Acta Eurasiaca. – 2000. – № 3. – С. 5 – 37. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lev-nikolaevich-gumilev-osnovatel-etnologii>
- Янов А. Учение Льва Гумилева / А. Янов // Свободная мысль. – 1992. – № 17. – С. 104 – 116.





Алла РЯБОКІНЬ

**ОЦІНКА ОСОБИСТОСТІ ТА ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ АЛЕКСИСА ДЕ ТОКВІЛЯ В ІСТОРІОГРАФІЇ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

**Ключові слова:** свобода, лібералізм, рівність, консерватизм, демократія.

**Постановка проблеми.** Свобода – одна з пріоритетних цінностей суспільного життя, яка закріплена у конституціях, нормативно-правових актах багатьох сучасних країн та у міжнародно-правових документах. Людство вже накопичило великий досвід, пов'язаний з вирішенням цих питань у суспільствах з різними формами правління, рівнем масової свідомості та політичної культури. З цієї точки зору актуальною, цікавою, і до того ж практично не проаналізованою в українській політичній літературі є концепція політичної свободи та демократії видатного французького філософа, правознавця, політичного мислителя і діяча першої половини XIX століття Алексиса де Токвіля.

**Аналіз літератури.** До безумовно актуального на сьогодні творчого доробку французького теоретика демократії звертаються переважно західні філософи: А. Велмер [3], О. Гюффе [5], Г. Рауш [16]. Саме вони, разом із сучасниками Токвіля, вважають його не лише одним із найоригінальніших умів епохи, а й доводять, що його творчість дає можливість досягнути досягнення та проблеми демократії, місце та роль у ній свободи та рівності на зламі XX – XXI століть. Один з небагатьох дослідників творчості мислителя в Україні А. Карась зазначає про те, що Токвіль «під впливом американської соціальної та історичної дійсності в перше місце ставить рівність. Не применшуючи значення свободи, зокрема в економічних відносинах, надає перевагу егалітарному розумінню демократичних перетворень» [12, с. 235].

Творча спадщина французького мислителя через свою універсальність, багатопроblemність привертала увагу вчених-суспільствознавців різних галузей знань: соціологів, істориків, політологів. Р. Арон [1], Г. Ласкі [13] заглиблюються передусім у соціологічний аспект його творів. В. Долін [8], А. Шлезінгер [22] аналізують Токвіля як історіографа. Найбільший інтерес до Токвілевої спадщини виявляють, особливо в останні роки, політологи. Предметом їх наукового аналізу постає праця «Про демократію в Америці». Дослідники К. Гаджієв [4], А. Салмін [17] вивчають проблему політичної культури у праці Токвіля. Вчені Р. Даль [6], Е. Д'Ейхталь [9] у різних аспектах висвітлювали теорію демократії у праці Токвіля.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінка творчої спадщини А. де Токвіля знайшла свій відбиток у працях як іноземних, так і вітчизняних українських та російських науковців. Роблячи системний аналіз та висновки щодо суджень французького мислителя, користуючись його класичними працями, вони проводять власні дослідження.

Як зазначає дослідник Г. Рауш, А. де Токвіль: «намагається досягнути суспільну реальність, з якої відкриваються перспективи майбутнього розвитку, оскільки сучасність завжди є лише точкою перетину між вчора і завтра. У такий спосіб він фіксує та аналізує постійні зміни в суспільстві, виявляє і розкриває сутність структур, які знаменують можливі або вірогідні тенденції. Різноманітність зібраного матеріалу для нього є лише засобом виявлення сутнісних характеристик, які мають визначити дух часу і його місце в процесі розвитку» [16, с. 366].

Український науковець, кандидат філософських наук Д.В. Усов погоджується з Г. Раушем, що: «одним із найважливіших досягнень Токвіля є теза про те, що рівність умов, характерна для «демократичної революції», ставить під загрозу свободу» [16, с. 370]. Також, зазначає Д.В. Усов: «А. де Токвіль проникливо та чесно вказав і на небезпеки, що причаїлися в демократії, наприклад, на політичну пасивність більшості, не брати участь у вирішенні суспільних проблем, що може призвести до деспотизму централізованої держави. У політичній філософії А. де Токвіля йдеться про небажані, але, на перший погляд, непомітні руйнівні наслідки індивідуалізму та цілераціонального, інструментального мислення для політичного життя» [19, с. 5].

Ця проблема в сучасній філософії актуалізована Ч. Тейлором. Він виокремлює різні рівні втрати свободи. У характеристиці одного з них, означеного як небезпека «м'якої» форми деспотизму, він посилається на класичні, особливо актуальні для сьогоденної України роздуми А. де Токвіля: «У такому суспільстві, де люди перетворюються на осіб, замкнутих у своїх серцях, мало хто захоче брати активну участь у самоуправлінні, вони вважатимуть за краще залишатися вдома і насолоджуватися перевагами приватного життя» [18, с. 11]. І далі Ч. Тейлор вказує: «Проте, зрештою, ця дистанція перетворюється в тотальне відчуження від громадського життя, з якого вже важко вийти. І ми «наражаємося на небезпеку» втрати політичного контролю над нашою долею, що його ми могли б здійснювати спільно як громадяни. Токвіль називає це «політичною свободою» [18, с. 12]. Тобто тут ставиться під загрозу гідність як громадян, яку можуть врятувати, зокрема, зміни в структурі влади.

Модель свободи, запропонована Токвілем, знаходить свій плідний відгомін і в сучасних теоріях. Наприклад, А. Велмер вважає концепцію свободи Токвіля (називаючи її «комуналістською», різновидом «позитивної», раціональної свободи) не менш проникливою та значущою, ніж гегелівська [3, с. 21]. Свобода лише в такому розумінні є способом, шляхом відновлення розірваних, відчужених соціальних відносин між атомізованими індивідами. Вона може «відвернути громадян («буржуа») від того стану ізоляваності, в якому утримує їх матеріальна забезпеченість, і примусити їх наблизитися один до одного» [3, с. 21].

І пов'язано це значною мірою з тим, що революція в Сполучених Штатах була зумовлена прагненням до свободи, яке спиралося на бажання утвердити порядок і законність. Описані принципи демократії є тією



основою, на якій вона вибудовується. Демократичний вибір – складний, суперечливий процес, він потребує економічних, соціальних, духовних передумов. То ж не лише народ, а й різні можновладці повинні бути готовими сприйняти цінності демократії та утверджувати їх [19, с. 4].

Обов'язково необхідно вказати дослідників, які користуючись працями А. де Токвіля вивчали питання щодо формування структури громадянського суспільства та місцевого самоврядування. Фінансовий аналітик А. Лучка, аналізуючи зарубіжну та вітчизняну практику забезпечення прозорості та відкритості бюджетного процесу на локальному рівні, обґрунтовуючи доцільність участі громадян у формуванні й реалізації бюджетної політики органів місцевого самоврядування та пропонуючи шляхи поліпшення прозорості та відкритості місцевих бюджетів, зазначає: *«необхідно зауважити, що в країнах Заходу з розвиненим громадянським суспільством у бюджетному процесі широко застосовуються інструменти дорадчої та партисипативної (учасницької) демократії. Причому в багатьох державах досвід такої діяльності вимірюється значним історичним проміжком часу...Алексіс де Токвіль писав, що під час подорожі США його найбільше вразили інститути американської демократії, зокрема збори в містах Нової Англії, завдяки яким всі громадяни могли брати безпосередню участь у місцевому самоврядуванні»* [14, с. 3].

О. Н. Євтушенко, розглядаючи конституційно-правові засади розбудови державної влади і місцевого самоврядування, як запоруки зміцнення громадянського суспільства в Україні наголошує на необхідності використання праць А. де Токвіля. Він пише: *«Місьцеве самоврядування є найважливішим елементом конституційного ладу демократичних країн та виступає однією з основ демократичного управління суспільством. Крім того, в сучасних умовах воно є фактором демократизації громадського життя, необхідною передумовою становлення громадянського суспільства. В організації місцевого самоврядування найбільш яскраво виражається ідея наближення влади до народу, тому що «більш безпосередньо, ніж у громаді, він ніде не знайде свою владу»* [11, с. 5].

М.А. Бойчук, користуючись працею А. де Токвіля, аналізує історичну генезу поняття «демократії» як народовладдя, робить висновок, що *«реальна демократія ніколи і ніде не була владою народу. У кращому випадку вона була владою більшості, здійсненою не інакше як добре організованою меншістю. Проте останнім часом з'явилися реальні можливості народовладдя завдяки інформаційно-комунікативним технологіям»* [2, с. 3].

Проаналізувавши праці видатних мислителів минулого щодо тлумачення народовладдя М.А. Бойчук вказує на особливу роль А. де Токвіля в розкритті даної проблеми. Він акцентує: *«Алексіс де Токвіль був переконаний у тому, що «у наші дні принцип народовладдя повно втілюється в життя лише у США», де він себе «починає виявляти у найрізноманітніших формах: то народ у повному складі, як це було в Афінах, сам установлює закони; то депутати, обрані на засадах загального виборчого права, представляють цей закон від його імені й під його безпосереднім контролем»* [2, с. 3].

І далі М.А. Бойчук зазначає: *«Суспільство діє тут цілком самостійно, керуючи собою саме. Народ бере участь у складенні законів, обираючи законодавців; бере участь він і у втіленні в життя цих законів – шляхом обрання представників виконавчої влади. Можна сказати, що народ сам керує країною, бо права надані урядові, вельми незначні й обмежені: уряд постійно відчуває свій первісний зв'язок з народом і кориться тій силі, яка створила його. Народ ... початок і закінчення всього сутнього: все виходить від нього й усе повертається до нього»* [2, с. 4]. М.А. Бойчук далі продовжує: *«Корені такого устрою Алексіс де Токвіль вбачає у тому, що «політичне та адміністративне життя зосереджене в трьох основних центрах діяльності....Причому на першому рівні «полягає сила свободи народу», далі – округ, потім – штат. Завдяки первинності громади в цій системі «кожна людина володіє рівною частиною влади й кожна однаковою мірою бере участь у керівництві державою»* [2, с. 4].

Журналіст Л. Яцюк акцентує, що А. де Токвіль значну увагу надавав формуванню громадської уваги та громадянського суспільства в цілому та дає йому таку оцінку: *«Токвіль уперше показав зв'язок і тотожність громадянського суспільства та демократії. Він вказав на загрози, які чекають на демократію в умовах перебільшення ролі егалітарних прагнень народу. Зосередивши увагу на асоціативній діяльності та її наслідках – утворенні численних, малих і великих добровільних об'єднань неполітичного характеру, які творять громадянське суспільство – А. де Токвіль започаткував соціокультурний підхід до розуміння громадянського суспільства. Він показав вплив мережі громадських асоціацій, які формують «місцеві і особисті свободи», створюють необхідне для демократії активне соціальне поле, поширюють дух солідаризму, терпимості та кооперації, а також створюють ситуацію наявності «пильного громадського ока», що повсякчас слідує за владою»* [23, с. 3].

І далі він продовжує: *«Заслугою Алексіса де Токвіля була доведена думка, що американські громадяни, попри свій прагматизм та індивідуалізм, уміють поєднувати свої приватні інтереси з інтересами громади і всього суспільства... Людина розуміє той факт, що вона живе в суспільстві, а отже є залежною від інших людей, з якими її зводить або потенційно може звести доля»* [23, с. 4].

Український науковець І.І. Прокопчук зазначає, що використання творчих здобутків Токвіля, зокрема його теоретико-методологічних підходів до інтерпретування категорії політична свобода, може бути корисним в умовах сучасних процесів державотворення, що відбуваються в Україні [15, с. 2].

Російський науковець А. В. Фененко пише: *«вивчення консервативної системи А. Токвіля допоможе не тільки показати важливі структурні зміни всередині цього напрямку, але і дозволить виявити ряд ідеологічних пріоритетів як сучасних «правих», так і їх попередників 30 – 50-х рр. XIX ст... Ні у*



вітчизняній, ні в зарубіжній історичній думці питання щодо ідеологічної приналежності А. Токвіля повністю не вирішене до сьогоднішнього дня» [21, с. 3]. Тобто, чи був Токвіль консерватором, чи лібералом.

Російський науковець М. Федорова акцентує увагу на такому положенні: «Концепція Токвіля означала зовсім новий підхід до проблеми демократії. Уся попередня політична філософія розглядала демократію перш за все як форму правління, яка утверджує суверенітет народу... Демократія в його розумінні – це не просто форма правління, але суспільний стан, тип соціального зв'язку» [20, с. 3].

А. Еткінд, досліджуючи формування демократичних ідей в Росії XIX ст. неодноразово звертається до праці А. де Токвіля: «Французький судовий чиновник, Токвіль дослідив американські тюрми, він надіявся використати їх досвід на батьківщині. Так що, якщо Америка була відкрита завдяки подорожі в Індію, то демократія – завдяки подорожі по тюрмам» [10, с. 2]. А. Еткінд наголошує на тому, що саме завдяки А. де Токвілю в Європі довідалися про нове обличчя демократії.

Науковець І. О. Дементьев показує, що актуальність вивчення проблеми співвідношення політичної теорії Токвіля і французького лібералізму першої половини XIX ст. визначається серйозними розбіжностями в оцінці суті і значення цього співвідношення в зарубіжній, і передусім французькій, історіографії. Він акцентує увагу на тому, що слід зазначити також недостатню вивченість цієї проблематики в історіографії вітчизняній: «у дорадянській період інтерес дослідників концентрувався на роботах Токвіля-історика, для радянського періоду взагалі не характерний інтерес до цієї особи. Лише в останні півтора десятиліття теорія Токвіля стає об'єктом дослідження з боку самих різних фахівців: істориків, політологів, соціологів» [7, с. 7].

Токвіль належав до тих діячів, чий світогляд характеризують формулою «дивний лібералізм». Частина його інтелектуальної спадщини, безперечно, свідчить про ліберальність переконань; інша частина доставляє необхідні аргументи для атестації Токвіля як мислителя консервативного табору. У цьому сенсі спадщина Токвіля дуже цінна для вирішення проблеми цілісності лібералізму, для отримання лібералізмом своєї ідентичності в контексті полеміки з консервативною думкою. Дослідження історії лібералізму не може бути повноцінним без аналізу творчості Токвіля. Недаремно видатний вітчизняний учений В. А. Бутенко, приступаючи в паризьких бібліотеках до підготовки своєї праці про ліберальну партію в епоху Реставрації, почав з маловивчених робіт Токвіля. «Без осмислення діяльності цієї великої політичної і наукової фігури ризиковано було приступати до дослідження французького лібералізму початку XIX ст.», – вважає В. П. Золотарьов [7, с.4].

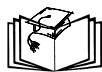
Американський вчений Е. Д'Ейхталь відзначає, що до виходу книг Токвіля лібералізм і демократія знаходилися в протиріччі один з одним. Ліберали вважали, що тільки власники беруть участь в процесі формування влади, а участь незможних представляє загрозу для приватної власності і гарантії свободи особи. На думку демократів, влада повинна формуватися на основі волевиявлення більшості, у тому числі і незможних. А. де Токвіль першим зумів довести, що можливе суспільство, в якому особиста свобода і приватна власність успішно співіснують з демократією [9, с. 67].

Отже, спадщина великого французького вченого широка та багатогранна і на сучасному етапі суспільно-політичного розвитку стає в пригоді багатьом дослідникам та науковцям, які користуючись її плодами роблять власні дослідження та відкриття.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арон Р. Демократия и тоталитаризм / Р. Арон. – М.: Текст, 1993. – 423 с.
2. Бойчук М.А. Поняття демократії в контексті політичної дискусії [Електронний ресурс] / М.А. Бойчук. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2009\\_25/Gileya25/P1\\_doc.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_25/Gileya25/P1_doc.pdf)
3. Веллмер А. Модели свободы в современном мире / А. Веллмер // Социология. Антропология. Метафизика. – М.: Социологос, 1991. – 567 с.
4. Гаджиев К. С. Либерализм: история и современность / К.С. Гаджиев // Новая и новейшая история. – 1995. – №6. – С. 15 – 31.
5. Гюффе О. Теорія справедливості / О. Гюффе // Вибрані праці. – К.: Гнозис, 1998. – 621 с.
6. Даль Р. Введение в теорию демократии / Р. Даль. – М.: Аспект-Пресс, 1992. – 246 с.
7. Дементьев И.О. Политическая теория Алексиса де Токвиля и французский либерализм первой половины XIX века [Електронний ресурс] / И.О. Дементьев. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/64676.html>
8. Долин В.М. Токвиль и Вторая империя (к истории написания «Старого порядка») / В. М. Долин. – М.: Наука, 1981. – 482 с.
9. Д'Эйхталь Е. Алексис де Токвиль и либеральная демократия / Пер. М.Г. Васильевского. – СПб.: Издательское т-во «XX век», 1902. – 141 с.
10. Еткінд А. Иная свобода: Пушкин, Токвиль и демократия в России [Електронний ресурс] / А. Еткінд. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/6/etkin.html>
11. Свтушенко О.Н. Конституційно-правові засади розбудови державної влади і місцевого самоврядування в Україні [Електронний ресурс] / О.Н. Свтушенко. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2009\\_24/Gileya24/P4.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_24/Gileya24/P4.pdf)
12. Карась А. Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях і некласичних інтерпретаціях: Монографія / А. Карась. – Київ; Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 520 с.
13. Ласки Г. Дж. Предисловие // Токвиль А. Демократия в Америке. – М.: Прогресс, 1994. – С. 5 – 22.
14. Лучка А. Забезпечення прозорості та відкритості бюджетів місцевого самоврядування як засіб поглиблення демократизації суспільного життя [Електронний ресурс] / А. Лучка. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vtneu/2007\\_2/pdf/Luchka%20A..pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vtneu/2007_2/pdf/Luchka%20A..pdf)
15. Прокопчук І.І. Ціннісне та інституційно-владне забезпечення політичної свободи в умовах демократії: політологічний аналіз творчої спадщини Алексиса де Токвіля [Електронний ресурс] / І.І. Прокопчук. – Режим доступу: [http://www.dissland.info/catalog/tsennostnie\\_i\\_institutsionalno\\_vlastnoe\\_obespecheniya\\_politicheskoy\\_svododi\\_v\\_usloviyah\\_avtoreferat.html](http://www.dissland.info/catalog/tsennostnie_i_institutsionalno_vlastnoe_obespecheniya_politicheskoy_svododi_v_usloviyah_avtoreferat.html)
16. Рауш Г. Токвиль / Г. Рауш // Класики політичної думки: від Платона до Макса Вебера. – К.: Тандем, 2002. – С. 365 – 377.
17. Салмин А.М. Идейное наследие А. Токвиля и современная политическая традиция Запада / А.М. Салмин. – М.: ИНИОН-РАН, 1983. – 72 с.
18. Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор. – К.: Наука, 2002. – 296 с.
19. Усов Д.В. Політична філософія А. де Токвіля в контексті становлення демократії в Україні [Електронний ресурс] / Д.В. Усов. – Режим доступу: [http://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_64/%D3%F1%EE%E2.pdf](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_64/%D3%F1%EE%E2.pdf)
20. Федорова М. Алексис де Токвиль [Електронний ресурс] / М. Федорова. – Режим доступу: <http://www.sps.ru/?id=211427>
21. Фененко А.В. Аристократический консерватизм Алексиса де Токвиля и его влияние на политическую теорию «правых» [Електронний ресурс] / А.В. Фененко. – Режим доступу: <http://www.conservatism.narod.ru/fen/fen2.doc>
22. Шлезингер А.-мл. Циклы американской истории / А.-мл. Шлезингер. – М.: Наука, 1992. – 366 с.
23. Яцюк Л. Громадянське суспільство в іменах [Електронний ресурс] / Л. Яцюк. – [Режим доступу]: [www.civicua.org/main/data?t=3&c=1&q=88521](http://www.civicua.org/main/data?t=3&c=1&q=88521).





Світлана САГУН

**ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДВОРЯНСЬКИХ СІМ'ЯХ У ХІХ СТ.**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л. В.

**Ключові слова:** дитинство, дворянська сім'я, соціалізація дітей.

**Постановка проблеми:** На сьогодні в рамках соціальної історії популярним є напрям вивчення історії дітей і феномена дитинства. У той час як в зарубіжній історіографії історія дитинства є динамічно розвиваючим напрямком, в Україні відбувається поки що лише наукове оформлення цього нового дослідницького напрямку.

**Аналіз літератури.** В СРСР історія дитинства не мала самостійного наукового статусу. Її окремі аспекти розглядалися переважно в роботах, присвячених функціонуванню системи шкільної освіти у дореволюційній Росії (праця Ш.І. Ганеліна [6] та ін.), у психолого-педагогічних працях (робота Б.Г. Ананьєва [3]. У 1980-х рр. поновилися перервані за півстоліття до цього етнографічні дослідження, які в значній мірі сприяли розробці питань культурно-побутових особливостей життя дітей [9]. Неоціненний внесок у розробку проблем соціалізації дітей і підлітків вніс російський соціолог І.С. Кон, який одним з перших почав осмислювати «світ дитинства» в якості своєрідного, історично та соціокультурно зумовленого феномена [7]. Проблеми дитинства дворян в Росії у ХІХ ст. на сучасному етапі розвитку історичної науки розглядали автори: Н.Л. Пушкарева [8], А.А. Сальникова [10] та інші. Діти у цих доробках розглядаються переважно як суб'єкти навчально-виховного процесу, що зазнавали на собі опосередкований вплив державних заходів в області народної освіти. Значний інтерес в останні роки викликають проблеми материнства і догляду за маленькими дітьми (дослідження В.А. Веремєнко [5]).

**Виклад основного матеріалу.** Панянка могла народити протягом життя 15 – 20 дітей. Сприйняття вагітності як «ординарного» явища в особистому житті дворянок формувалося не відразу. Багато що залежало від особливостей виховання, ідейних цінностей і психологічних установок батьків: якщо для одних цілеспрямовані заняття з дітьми мислилися не раніше, ніж з п'яти, а то і з шестирічного віку, то для інших було властиво більш вдумливе і навіть трепетне ставлення до внутрішньоутробного періоду розвитку своїх дітей. Часто дворянки проявляли безпечність щодо свого стану: вони не консультувалися у медиків й акушерок з приводу протікання вагітності, а це призводило до дитячої смертності.

Ідеальна дворянська сім'я повинна була дотримуватися наступних приписів. З того часу як початок вагітності було підтверджено лікарями, обидва – і мати, й батько – повинні були вести спеціальні «щоденники», в який щодня заносилися кількість годин сну, занять, прогулянок, їжі, апетит і всілякі хвороби. Подружжя постійно повинне було читати спеціалізовану літературу, ретельно дотримуватися усіх рекомендацій лікарів.

Як і в попередні століття, народження дітей у дворян у ХІХ ст. відбувалося виключно вдома. Лікарська акушерська допомога була явищем досить рідкісним і доступним лише у великих містах або заможним людям, які мали можливість подбати про запрошення доктора задалегідь. Останнє ж було вкрай складно організувати хоча б тому, що термін майбутніх пологів традиційно вираховували самі жінки. У результаті вони могли легко помилитися на 1 – 2 місяці в одну або іншу сторону [4, с. 22].

У великих провінційних містах практикувало всього два – три лікарі, до яких можна було звернутися. У сільській же місцевості ситуація з лікарською допомогою була ще гірше. У такій ситуації, а часто і заодно зі зверненням до лікаря, провінційні породіллі-дворянки викликали одну з місцевих повитух, тільки дуже невелика частина з яких мала спеціалізовану освіту. В основному це були селянки похилого віку, які здобули загальну повагу й самі народили не менше десятка дітей. Але іноді й такої спеціалістки не знаходилося, тому дворянка, часом родовита і цілком забезпечена, виявлялася надана лише сама собі, владі своїх рідних і милості божої.

На відміну від народної традиції, для якої було характерна відправка породіллі у лазню або навіть у сарай, у дворянському середовищі народження дітей відбувалося у звичній для жінки обстановці – у сімейній спальні або іншому приміщенні будинку або садиби. Відрізнялися дворянські пологи від селянських і ще одним – присутністю на них матері породіллі, інших старших родичок, а іноді й чоловіка [4, с. 25 – 33].

До середини 80-х рр. ХІХ ст. практично всі дворянські діти з'являлися на світ за допомогою кваліфікованих фахівців. Здебільшого це були дипломовані повитухи й акушерки, і рідко, тільки у великих містах – лікарі. Пологові будинки, з їх «таємними кімнатами» використовувалися дворянками, в основному, лише для незаконного народження, з тим, щоб приховавши сам факт появи дитини на світ, і потім негайно передати дитину у виховний будинок або в село.

Поява немовляти в родині накладало на батьків масу нових обов'язків, роблячи необхідним вирішення питань, пов'язаних з його правильним, відповідно віку харчуванням, дбайливим наглядом, необхідним медичним контролем, а згодом вихованням, навчанням, організацією його майбутнього.

До середини ХІХ ст. рідкісні дворяни-батьки самі займалися своїми дітьми, особливо маленькими. Дворянські діти отримували початковий догляд на руках у селянських годувальниць і няньок. Ідеальною годувальницею вважалася жінка, яка народила від 6 тижнів до 6 місяців до прийому у сім'ю, що мала «округлі, повної форми, красиві, досить пружні, венами синювато-покреслені груди», красиві зуби, на тілі якої не було рубців від рахіту, золотухи чи сифілісу. Важливою вимогою був спокійний, врівноважений





характер. Селянське походження годувальниці додатково підкреслювалося (особливо у знатних сім'ях) одяганням її в сарафани та кокошники [5, с. 84].

Власне доглядом за дворянським немовлям традиційно займалася няня, обрана з кріпаків, що мала кілька дітей, а рівень її підготовленості та кваліфікації визначався кількістю дітей, які вижили. Вона повинна була здійснювати всі необхідні процедури – купати, сповивати, одягати дітей, гуляти з ними, прибирати дитячу кімнату, прати й прасувати дитячу білизну. Усвідомлення важливої ролі годувальниці й няні часом призводило до того, що вони фактично сприймалися як члени сім'ї, а діти годувальниці і діти господарів вважалися «молочними братами».

Загальна схема догляду за дворянським немовлям передбачала: максимальне обмеження немовляти у переміщенні за межами будинку, а то і його кімнати (прогулянки взагалі скасовувалися взимку і восени, проводилися тільки у «хорошу погоду» навесні і влітку); підтримання постійного тепла у дитячій кімнаті, де, як правило, було жарко натоплено і практично не провітрювалося; годування годувальницею без режиму, «як захоче», прикорм з 40-го дня у формі поступового додавання хліба з коров'ячим молоком і бульйону [2, с. 32].

Заможні і помітно європеїзовані російські дворянські сім'ї, починаючи з імператорської, високо цінували іноземних бонн, які показували завдяки своєму «спартанському вихованню», значні успіхи у формуванні фізично здорових дітей. Іноземні няні практикували програму догляду за немовлятами, яка кардинально відрізнялася від російської: прогулянки у будь-яку погоду, сон у прохолодній, взимку до +12 С, кімнаті на жорсткому ліжку під тонкою ковдрою, фізичні вправи та інші способи загартовування. В кінці XIX ст. цей підхід активно пропагувався вже й у російських посібниках за доглядом за маленькими дітьми [1, с. 59].

Батьки у середині XIX ст. рідко втручалися у заведений нянею/бонною порядок, обмежуючи свою участь у турботі про маленьких дітей декількома візитами у дитячу кімнату на день або опитуванням прислуги про те, «чи все благополучно». У більшості випадків малюки знаходилися під наглядом різної прислуги і, в свою чергу, мало знали своїх батьків, навіть боялися їх, як правило, вважаючи їх «чужими» людьми.

Освічені матері звернули увагу на сформовані ще в кінці XVIII ст. погляди Ж.-Ж. Руссо «про священний обов'язок матерів» та ідеї М.М. Карамзіна про те, що «молоко ніжних матерів є для дітей і найкращою їжею, і найкращими ліками» і приймалися годувати дітей самостійно [5, с. 87]. Але продемонструвавши «сучасність», розуміння значущості свого громадського обов'язку та материнської ролі, вони спокійно передавали немовляти на руки няні і відправлялися здійснювати інші важливі справи [4, с. 48].

На хвилі суспільного підйому 60-х рр. XIX ст. головною характерною рисою «нових ідейних» батьків, пов'язаних з впливом «передових» ідей, було переосмислення ними своєї ролі у процесі виховання дітей. Вони виступали за активну особисту участь у догляді за своєю дитиною. Для обох батьків – значно частіше, ніж раніше відвідування дитячої кімнати, знайомство із спеціалізованою літературою про виховання, зростаючий контроль над діяльністю нянь і годувальниць. Тепер «хороша» няня – це людина, яка чітко виконує поставлені батьками завдання і відповідний їх вимогам у питаннях догляду та виховання. Їх стали набирати не з навчених власним багатим досвідом матерів сімейства, а з молодих дівчат, які закінчили спеціалізовані навчальні заклади або вже пройшли необхідну «школу» в інших родинах. Такі няні звикали працювати під керівництвом лікарів, знали основні вимоги, що висувуються медиками, готові були відразу визнати себе в сім'ї на «других ролях» і поступитися матері провідним становищем у дитячій кімнаті. Правда, вони не погоджувалися виконувати будь-яку ще роботу по дому, та й послуги їх стояли досить дорого (10 – 12 руб. на місяць) [5, с. 90].

Вважалося «передовим» і «сучасним» давати дитині з чотирьох – п'ятимісячного віку в якості прикорму спеціально приготовлені на стерилізаційному апараті суміші. Широке поширення штучного вигодовування не могло не відбитися на стані здоров'я дворянських дітей. Лікарі постійно звертали увагу на те, що найкращою їжею для новонароджених є грудне молоко.

У кінці XIX ст. серед вітчизняних лікарів остаточно утвердився європейський підхід до догляду за немовлятами, який вони активно пропагували серед дворян-батьків. Він припускав сон у прохолодній, добре провітреній кімнаті, відмова від порт'єр «де міг би збиратися пил». Для одягу немовляти рекомендувалися коротка паперова сорочечка, складена трикутником пелюшка між ніжок, велика тепла пелюшка, в яку загорталося все тіло, крім ручок і шерстяна кофтина. До року цей костюм повинен був бути замінений штанцями і сукнею. Доповнювали обов'язковий перелік процедур щоденні прогулянки і купання, а також догляд за шкірою за допомогою спеціальних масел і присипок [5, с. 98].

Коли в житті дворянського сина закінчувався період дитинства, дитина вступала у новий етап, на якому до питань суто фізичного догляду додавалися і завдання духовного розвитку особистості. Особливо багато змін в житті дворянських дітей починало відбуватися з настанням 3 – 4-х-річного віку. З цього часу і приблизно до 10 років дитина вважалася дошкільням. У зазначений період помітно оновлювався оточуючий дитини світ іграшок: на зміну гумовим м'ячикам і звіряткам приходили різнокольорові картинки із зображенням різних тварин і предметів, дерев'яні «цеглинки», кеглі, серсо, невеликі прилади для малювання, вирізання та склеювання, складна азбука з кубиків, ляльки, тачки, візки, кораблики і багато іншого [1, с. 134 – 135].

У дошкільньому віці діти починали спілкуватися зі своїми однолітками, наприклад, проводячи спільно частину літа у маєтках своїх старших родичів або друзів батьків, або ж на дачах. У цей час вони багато



гуляли і купалися. Так – через ігри і спільний відпочинок – у житті дошкільника з'являлися його однолітки. Але коло повсякденного спілкування підростаючої дитини змінювалося і в іншому відношенні. Замість звичної улюбленої няньки (зрідка – на додаток до неї) при дітях з'являлися гувернер і (або) гувернантка, часто іноземці. Запрошення до дітей іноземців пояснювалося сформованою у дворянському середовищі ще в XVIII ст. звичкою передоручати виховання своїх дітей вихідцям з-за кордону, потребою у хорошому знанні іноземних мов і, нарешті, незначною кількістю російських підданих, що мали кваліфікацію, достатню для отримання свідоцтва домашнього вчителя (вчительки) або, тим більше, домашнього наставника, але при цьому готових займатися невдячною та малооплачуваною працею надомного вчителя.

Крім іноземців, при дворянських дітях могли бути й російські піддані. Знайти російську гувернантку було дещо простіше, ніж російського гувернера. Здебільшого це були або бідні дворянки, або дочки дрібних чиновників, які так і не вислужили дворянства, – випускниці сирітських інститутів. Адміністрація цих навчальних закладів ще до випуску домовлялася про отримання кожної з них місця і про певну оплату праці, що залежала від продемонстрованих дівчиною під час навчання успіхів і пов'язаного з цим підсумкового звання випускниці – «кандидатка» або «домашня вчителька». Перші могли розраховувати на платню в 350 – 400 р. у рік, другим належало не більше 175 – 200 р. Дівчата, які закінчили російські сирітські інститути, в яких велось викладання танців, музики, мов, географії, фізичного виховання та інших предметів, включаючи «навіть» фізику, як правило, мали кращу освітню підготовку, ніж їхні іноземні колеги. Але все ж, нерідко у дворянських сім'ях до них ставилися з відомим упередженням [11, с. 93 – 94].

До завдань гувернантки входив нагляд за дітьми, нерідко (в цілях економії) – як дівчатками, так і хлопчиками, навчання їх «манерам», мов, музики, супровід дорослих вихованок на прогулянках і т. д. Гувернер же займався виключно хлопчиками, і від нього чекали хорошого рівня освіти, створення всіх необхідних умов для підготовки їх до вступу у вибраний батьками навчальний заклад і взагалі, введення свого учня у «чоловічий світ» [11, с. 92]. На частку батьків залишалися лише найзагальніші інструкції та заборони, а також функції поверхневого контролю.

Взаємні контакти батьків зі своїми вийшлими з дитячого віку дітьми, не відрізнялися особливою частотою. Як правило, вони припускали кілька «ритуальних» дій. Вранці дітей приводили до батька й матері, привіталися. Іноді вдень, якщо в домі не було гостей, і батьки були не дуже «зайняті», вся сім'я зустрічалася за столом. Нарешті, ввечері – здійснювалося побажання «на добраніч», а в особливо урочистих випадках – спільна молитва. Тільки у дуже рідкісних сім'ях батьки (характерно, що саме батько, а не матір) у вільний час займалися з дітьми – вчили їх читати й писати, відповідали на питання, рекомендували книги для читання, які потім обговорювали, нарешті, переглядали учнівські зошити.

Головним своїм завданням батьки вважали «добре влаштувати» майбутнє дітей. Це, у свою чергу, вимагало здійснення цілого комплексу різноманітних заходів: від підтримки матеріального благополуччя сім'ї, до виховання дітей, націленого на їх підготовку до майбутнього дорослого життя, і надання їм тих знань і навичок, які б дозволили молодому поколінню найбільш швидко і з найменшими проблемами утвердитися у суспільстві.

«Нові ідейні» батьки під впливом демократичних ідей того часу значно розширили свою особисту участь у долі дитини, що подорослішала. Для таких батьків були характерні такі особливості у вихованні дітей:

1. Вихованням та освітою власної дитини батьки зазвичай починали займатися не раніше досягнення нею п'яти – семи років, коли вже можна було приступати до її серйозного навчання. До досягнення цього віку дитина як і раніше залишалася на руках няньок, а потім гувернанток або гувернерів.

2. Участь батьків у вихованні старших дітей було вкрай нерівномірним. У повних сім'ях, при наявності обох батьків, очевидна перевага належала батькові. Саме батько визначав напрямок освіти дітей, підбирав літературу, стежив за виконанням домашніх занять і т. д. Мати ж або надавала йому в цій справі деяку допомогу, або заміняла батька через його відсутність.

3. Ідеї освіти і навчання дівчаток та хлопчиків були глибоко різними. З одного боку, і тим, й іншим передбачалося давати досить великі пізнання, максимально розкривати і розвивати їхні здібності. З іншого боку, щодо хлопчика, то батьки в цілому приділяли йому у навчанні більше уваги, то чітка орієнтація майбутнього дівчинки, як дружини і матері збереглася, знаходячи лише деяку специфіку [5, с. 113].

Частина батьків-дворян слідом за німецьким педагогом Фрідріхом Фребелем визнавала бажаним знаходження дітей у дитячих садках, в яких їх чада могли б грати, спілкуватися, спостерігати за природою, словом, отримувати різнобічне виховання й підготовку до школи. Одна частина сучасників підкреслювала, що розвиток дитячих садків і клубів було обумовлено недостатністю підготовки самих батьків, перш за все, матерів, для вирішення завдань виховання своїх дітей. Інші ж звертали увагу на зростаючу зайнятість жінок-дворянок у сферах інтелігентних професій, що забиравало у них в середньому по сім годин на день.

Якщо в Західній Європі значну роль у розвитку системи дошкільного виховання відіграла держава, то в Росії до початку XX ст. дитячі садки з'являлися з ініціативи та за фінансової участі приватних осіб і товариств. Поряд з дитячими установами для працюючого населення, в Росії набули поширення платні дитячі сади для дітей дворян, чиновників, офіцерів, почесних громадян. Дитячі садки з'являлися як при середніх навчальних закладах, де виділялися одна – дві кімнати для малолітніх дітей, так і в окремих приміщеннях. У ці установи брали дітей у віці від 3 – 4 до 7 – 8 років. Плата становила від 50 до 80 р. на рік. При прийомі пред'являлося свідоцтво лікаря про стан здоров'я та про щеплення від віспи. Заняття велися з 10 до 14 годин [5, с. 114].



Головним завданням дошкільного виховання в останній третині XIX ст. була підготовка дитини до школи, у той час як раніше значна частина дворянських дітей обмежувалася лише домашньою освітою. У «нових ідейних» сім'ях дворян батьки брали активну участь у вихованні власних дітей і в їх підготовці до школи, а в основній масі «нових практичних» сімей роль батьків обмежувалася лише пошуком матеріальних засобів, необхідних для виховання і навчання дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдова Е.С. Уход за ребенком. По соч. проф. С. Бидерта, Гоксингера и др. / Е.С. Давыдова. – СПб., 1902. – 178 с.
2. Жук В.Н. Козье молоко для детей и больных. Козакормилица / В.Н. Жук. – СПб., 1909. – 156 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1969. – 278 с.
4. Белова А.В. Повседневная жизнь провинциальной дворянки Центральной России (XVIII – середина XIX в.): дис...д-ра ист. наук / А.В. Белова. – М., 2009. – 223 с.
5. Веремченко В.А. Дети в дворянских семьях России (вторая половина XIX – начало XX в.) / В.А. Веремченко. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 204 с.
6. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш.И. Ганелин. – М., 1950. – 378 с.
7. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М., 1988. – 389 с.
8. Пушкарёва Н.Л. Гендерная теория и историческое знание / Н.Л. Пушкарёва. – СПб., 2008. – 289 с.
9. Русские: семейный и общественный быт. – М., 1989. – 734 с.
10. Сальникова А.А. Российское детство в XX веке. История, теория и практика исследования / А.А. Сальникова. – Казань: Казанский гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2007 – 256 с.
11. Солодянкина О.Ю. Иностранная гувернантка и гувернер: сравнительные аспекты / О.Ю. Солодянкина // Адам и Ева. Альманах гендерной истории. – М., 2005. – № 10. – С. 74 – 99.

#### Тетяна ТЕЛИХ

### ГЕРОЇ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ – УРОДЖЕНЦІ БОБРИНЕЧЧИНИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.*

Друга світова війна – одна з найтрагічніших сторінок історії України. Сьогодні висвітлення окремих аспектів воєнних дій та уточнення фактологічного характеру є надзвичайно актуальним у зв'язку із зміною зовнішньо-політичних пріоритетів нашої держави. Окреме місце при вивченні цих питань належить героїзму звичайних людей, воїнів, солдатів, на плечі яких ліг головний тягар війни.

В цьому контексті на особливу увагу заслуговують ті, хто був відзначений найвищою нагородою СРСР – званням Героя Радянського Союзу. Серед, майже одинадцяти тисяч чоловік, що отримали цю нагороду 19% (2069 чоловік) були представниками української нації [3, с. 8]. В даній статті висвітлюється біографія та умови отримання зірки Героя уродженцями Бобринецького району Кіровоградської області: Індіком Іваном Степановичем, Осадчим Денисом Матвійовичем, Іванченком Андрієм Федоровичем, Сербуловим Володимиром Федоровичем.

Осадчий Денис Матвійович народився 1899 р. в с. Витязівка Бобринецького району. Походив із бідної сім'ї. В грудні 1918 р. добровільно вступив до лав Червоної армії. В 1920 році став членом Комуністичної партії. В роки громадянської війни воював проти білогвардійців та інтервентів. Після того, як закінчив п'яту Українську кавалерійську школу імені С.М. Будьоного в Єлисаветграді, обіймав керівні посади у кавалерійських частинах.

Перед Другою Світовою війною закінчив Військову академію імені М. В. Фрунзе, згодом був призначений комісаром дивізії. З перших днів на фронті, як комісар, був начальник політичного відділу армії [5, с.207].

Брав участь у Смоленському бою, опинився в оточенні в районі Вязми і в боях по виходу з нього в 1941 році. Головне завдання Д.М. Осадчого полягало у знищенні паливної бази ворога, яка була постачальницею бомбардувальників далекосяжної дії і розташовувалася на кількох польових аеродромах. Поставившись до завдання відповідально, Д.М.Осадчий деталізував кожний кілометр маршруту. На завдання було відправлено 53 солдати. О 03:00 вони підійшли до бази. До кожного резервуару було відправлено по двоє вояків. Операція «ходіння в тил», як її згодом назвали, закінчилася вдало, кожен з її учасників отримав бойові нагороди. Дії Д.М.Осадчого, як полкового комісара, були відзначені орденом Червоного Прапора.

Також Д.М.Осадчий брав участь в оборонних боях на річці Дон і на Північному Кавказі в 1942 р., в тому числі в обороні міста Нальчик, в Північно-Кавказькій наступальній і Краснодарській операціях, в боях з прориву «Блакитної лінії» на Таманському півострові, в оборонній битві на Курській дузі, у визволенні міста Богодухів, в прориві оборони на Лютізькому плацдармі і у вуличних боях в Києві 1943 р. В 1942 р. був двічі поранений. Згодом повернувся у стрій та прийняв командування мотострілецькою бригадою, яка відзначилася у Ясько-Кишинівській операції 1944 р. Ця операція почалася 20 серпня. Мотострілецька бригада гвардії полковника Осадчого 27 серпня штурмом оволоділа містами Фокшани та Римнікул-Серат, і подалася на Бузеу. З міста Бузеу до Плоешті бригада здійснила 70-кілометровий марш за дванадцять годин. 29 серпня 1944 р. о 16:00 шоста гвардійська мотострілецька бригада полковника Д.М.Осадчого вступила до Плоешті. Цього ж дня на молдавській землі пролунав останній постріл.

1 вересня 1944 р. командир 5 гвардійського танкового Сталінградсько-Київського корпусу генерал-майор Т.В. Савельєв підписав «Нагородний лист» для присвоєння Д.М.Осадчому звання Героя Радянського Союзу [1, с. 230-232]. Але вже 14 жовтня 1944 р. Д.М. Осадчий загинув у бою на території Румунії від осколкоу снаряда, який влучив йому в серце. Героя було поховано у молдавському місті Бельци. Указом



Президії Верховної Ради СРСР від 28 квітня 1945 р. полковник гвардії Осадчий Денис Матвійович був нагороджений посмертно зіркою Героя Радянського Союзу [2, с. 67].

Іванченко Андрій Федорович – старший лейтенант, командир вогневого 843-го взводу Червонопрапорного артилерійського полку 229-ої стрілецької Харківської дивізії.

Народився 2(15) липня 1904 р. в місті Бобринець, в сім'ї звичайного робітника. З 1939 р. член КПРС. А.Ф.Іванченко закінчив Бобринецький сільськогосподарський технікум, згодом працював директором школи механізації сільського господарства.

Із початком війни був відправлений до Саратовської області, де працював агрономом. 15 грудня 1942 р. пішов на фронт. Воював на Волховському, Степовому, Другому та Третньому Українських фронтах [4, с. 577]. З червня 1944 р. командував вогневим 843-тм взводом артилерійського полку 299-ї стрілецької дивізії. Був нагороджений орденом Червоної зірки за участь у Ясько-Кишенівській операції, а також за звільнення Румунії, Болгарії, Югославії та Угорщини.

Особливу мужність А.Ф.Іванченко проявив під час Балатонської операції. 6 березня 1945 р., під час визволення Угорщини, в районі села Яко точилася запекла боротьба. В ході битви закінчились боеприпаси і бійці вели бій врукопашну. Хоч бій був нерівний, але артилеристам вдалося знищити близько двох ворожих рот, п'ять танкових кулеметів. В цьому бою А.Ф.Іванченка було смертельно поранено осколком снаряда [1, с. 117-118]. Його було поховано в Угорщині в селищі Кишкорпад в братській могилі. На будівлі технікуму, де навчався Герой, була встановлена меморіальна дошка [2, с. 103].

Указом Президії Верховної Ради СРСР від 29 червня 1945 р. за мужність, відвагу і героїзм, проявлені у боротьбі з німецько фашистськими загарбниками Іванченку Андрію Федоровичу було присвоєно звання Героя Радянського Союзу посмертно.

Індик Іван Степанович народився 1917 р. в селі Витязівка Бобринецького району Кіровоградської області. Походив із багатодітної сім'ї робітника. Навчався і працював мотористом на млині у рідному селі. Був членом ВЛКСМ [4, с.587-588].

В 1939 р. вступив до лав Червоної армії. І.С.Індик проходив службу на ескадреному міноносці «Бодрий» Чорноморського флоту. За власним бажанням був переведений до морської піхоти. Брав участь у боях під Туапсе та Новоросійськом. В Миколаївській десант він пішов добровільно. Воював у складі героїчного десантного загону К.Ф. Ольшанського 384-го окремого батальйону морської піхоти Одеської воєнно-морської бази Чорноморського флоту.

Батальйон був сформований 4 квітня 1943 р. в місті Поти з метою нанесення ударів по тилах противника на північному узбережжі Азовського моря на південному фланзі Червоної Армії. Чисельність батальйону становила 877 бійців [1, с. 119-121].

Знаменитий десантний загін під командуванням К.Ольшанського налічував 68 бійців. Всім його учасникам було присвоєно звання Героя Радянського Союзу за участь у звільненні Миколаєва. Майор Котанов дуже серйозно віднісся до формування загону. Він особисто приймав кожного бійця, вивчав його службову картку і тільки після бесіди з бійцем вносив його кандидатуру в списки підрозділу батальйону. В основному сюди направляли «бувалих» моряків.

Майор Котанов особисто розповів про завдання по звільненню Миколаєва десанту. Десант мав проникнути через Південний Буг човнами до Миколаєва, де засів п'ятнадцятитисячний німецький гарнізон.

Операція «Звільнення Миколаєва» почалася з того, що бійці розшукали в с.Богоявленському сім старих рибальських човнів. Відійшовши від берега на 15 кілометрів, вони попали в шторм, але непоміченими пройшли ворота порту і висадилися на берег. Човни затопили. 26 березня 1944 р. десант зайняв контору портових елеваторів та прилегли до неї приміщення. К.Ольшанський послав вперед дві групи саперів і розвідників. Індик І.С. зайняв оборону в конторі елеватора. Зранку гітлерівці помітили десантників та перейшли до атаки. Від вибухів руйнувалося приміщення та загоралися його дерев'яні частини. Від удару падаючої балки, Індик І.С. втратив зір, але продовжував стріляти. Пожежа продовжувалась, приміщення рухнуло. Багато бійців полягло під обломками. Усі хто вижив вирішили залишити по одній гранаті та живими в полон не здаватись. Знову посипалися шалені атаки. В одній з них І.С.Індик був знову поранений. Фашисти увірвалися в приміщення та зав'язалась рукопашна битва, в якій всіх гітлерівців було знищено. Отримавши четверте серйозне поранення, не приходячи в себе, І.С. Індик помер [7, с. 266-277].

Бій був нерівний, десантники відбили 18 атак, вбито 700 німецьких солдат і офіцерів. Гітлерівці палили в десантників вогнеметами, викурювали їх димовими шашками [6, с. 87].

Перед своїм безсмертним подвигом кожен із учасників написав клятву, які були передані до штабу 384-го окремого батальйону морської піхоти. Клятва Івана Індіка звучала так: «Я, вихованець Ленінського комсомолу, клянусь тобі, любима Батьківчино, що наказ командування виконаю з честю, не шкодуючи сил і життя. Перемога буде за нами!!».

Указом Президії Верховної Ради РСР старшині II рангу І.С.Індіку посмертно присвоєно звання Героя Радянського Союзу. Похований у Миколаєві. На честь Героїв-десантників зведено бронзовий монумент, на якому викарбувані такі слова: «Вічна слава морякам-десантникам, які загинули в боях з німецько-фашистськими загарбниками за визволення Миколаєва 27 березня 1944 р. Від трудящих м. Миколаєва. 7 листопада 1946 р.».

У Витязівці, на приміщенні Будинку культури, було встановлено монументальну дошку на честь героя-земляка [2, с. 96].

Сербулов Володимир Федорович – старший лейтенант, командир стрілецької роти 431 стрілецького полку 52 стрілецької дивізії 57 армії Третього Українського фронту.





Народився 25 квітня 1921 р. в місті Бобринець, в сім'ї теслі, закінчив 10 класів. Потім працював у Ворошиловграді (нині Луганськ) в артелі «Штампчаси».

У 1940 р. вступив до лав Червоної Армії. Після закінчення в 1941 р. Орловського військового піхотного училища служив в тилових частинах. Був направлений в діючу армію командиром роти 431-го стрілкового полку 52-ї стрілкової дивізії в листопаді 1943 р. Воював у складі 57-ї армії 2-го та 3-го Українських фронтів. Брав участь у боях криворізького напрямку, Березнегувато-Синегирсьвській і Одеській операціях 3 1944 р. вступив до лав КПРС [5, с. 441].

В ніч на 4 квітня 1944 р. роту старшого лейтенанта В.Ф.Сербулова застала неочікувана атака противника. Сили були нерівними, але їм вдалося відбити атаку з укріпленого пункту при залізничній станції і населеного пункту Веселий Кут. Вони закріпилися на цих позиціях і протягом дня відбили ще п'ять атак. Їм вдалося знищити п'ять ворожих кулеметів, 30 німецьких солдат та офіцерів, 17 солдат взяли в полон. В.Ф.Сербулов був поранений, але не покинув поля бою. В ході цієї бойової операції радянські солдати захопили 1100 вагонів з різним вантажем: 74 вагони зі снарядами, 31 вагон з авіаційними бомбами, 81 вагон з різними продовольством і 50 вагонів з заводським устаткуванням. Ці вагони фашисти планували вивезти на територію Німеччини. В.Ф.Сербулов отримав свою першу нагороду – орден Вітчизняної війни 2-го рангу [8, с. 266].

52-га стрілецька дивізія продовжувала наступати. В.Ф.Сербулов був тричі поранений: під Орлом, на Одещині й у Молдавії, де особливо відзначився 14 квітня 1944 р. Підрозділи дивізії вийшли до Дністра. Під обстріли противника їм вдалося без втрат перебраться через ріку в районі села Бичок (Григоріопольський район, Молдавія). Першою переправилася рота лейтенанта Кулакова. Разом із ротою Кулакова піхотинці старшого лейтенанта В.Ф.Сербулова повинні були забезпечити переправу всьому полку, артилерії та танкам. Німці не очікували, що десант висадиться вдень. Їм вдалося просунути вглиб ворожих позицій на 4 км. Гітлерівці почали обстріли по бійцях, які успішно були відбиті. Наздогнавши роту Кулакова, вони з'єднали свої сили і командування обома ротами взяв на себе В.Ф.Сербулов. Під його керівництвом солдати відбили ще шість контратак противника. В черговому бою під Бендерами В.Ф.Сербулова було тяжко поранено. До своєї частини він повернувся, коли дивізія завершувала виконання завдання по оточенню і знищенню Ясько-Кишинівського угруповання фашистів [1, с. 267-270].

В наступні роки В.Ф.Сербулов брав участь у звільненні Румунії, Болгарії, Югославії, Угорщини і Чехословаччини. Указом Президіуму Верховної Ради СРСР від 13 вересня 1944 р. за мужність, відвагу і героїзм, проявлені в боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками, старшому лейтенанту Сербулову Володимир Федоровичу було присвоєно звання Героя Радянського Союзу. Також він був відзначений орденами Олександра Невського, Вітчизняної війни II ступеня, Червоної Зірки, вісьмома медалями. Після війни він продовжував службу в армії. З 1947 р. перебував в запасі. Працював у Казахстані, де закінчив Вищу партійну школу при ЦК КП Казахстану. З 1955 р. проживав у місті Ворошиловграді (нині Луганськ).

Помер в Україні у м. Луганськ, де і був похований [2, с. 143].

Отже, станом на сьогодні більшість публікацій, що стосуються Героїв Радянського Союзу, в основному торкаються періоду Великої Вітчизняної війни, а самого бойового шляху протягом війни – лише частково. Стосовно інших віх життя, то вони потребують подальшого поглибленого вивчення. Ми провели ретельний аналіз історикографічних здобутків, систематизували та більш детально розглянули життєвий шлях, бойові заслуги Героїв Радянського Союзу уродженців Бобринеччини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Чабаненко В. В. Прославлені у віках : Нариси про Героїв Радянського Союзу – уродженців Кіровоградської області. – Дніпропетровськ: Промінь, 1983. – 367 с.
2. Прославлені у віках [Про Героїв Радянського Союзу Кіровоградщини ]:нариси / під заг. ред. Піскунова О. К., Дніпропетровськ : Промінь, 1969 – 296 с.
3. Герой Радянського Союзу // Українська радянська енциклопедія : [в 12-ти т.] / гол. ред. М. П. Бажан ; редкол.: О. К. Антонов та ін. – 2-ге вид. – Т. 3 : Гердан – Електрографія. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1979 – 501 с.
4. Герои Советского Союза: Краткий биографический словарь в двух томах. –Т. 1 /Абаев – Любичев/ Пред. ред. коллегии И. Н. Шкадов. – М.: Воениздат, 1987. – 911с.
5. Герои Советского Союза: Краткий биографический словарь в двух томах. – Т. 2. Любков – Яшук/Пред. ред. коллегии И. И. Шкадов. – М.: Воениздат, 1988. – 863 с.
6. Жигалов И. М. Десант бессмертных // Флотская доблесть : докум. повесть и очерки / Иван Жигалов. – М. : ДОСААФ, 1983. – 175 с.
7. Цыганов В.И. «От меча и погибнет!». – Николаев: Издательство Ирины Гудым, 2011. – 449 с.
8. Шёл парнишке в ту пору...: герои-комсомольцы в боях за Советскую Украину в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / авт.-сост. В. Н. Немятый и др. – Киев: Молодь, 1985. – 367 с.

**Ольга ЧИСТЯКОВА**

### ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД АРХІТЕКТУРНОГО МИСТЕЦТВА ЄЛИСАВЕТГРАДА ТА ПОЧАТОК ЗАБУДОВИ МІСТА

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, старший викладач Босенко Н. П.*

Кропивницький – маловідоме, але цікаве мальовниче місто. У ньому, зокрема в історичному центрі, частково (у порівнянні з іншими обласними центрами країни) доволі непогано збереглася стара забудова (переважно 2-а пол. XIX століття), в тому числі низка культових споруд, рештки російських укріплень, єврейські квартали тощо.

Проблема вивчення архітектури Кропивницького завжди викликала інтерес мистецтвознавців та істориків. Дослідження архітектури м. Кропивницького є досить актуальною темою сьогодення, достатня



кількість науковців приділяли увагу цій темі. Єлисаветградська архітектура до цих пір залишалася поза розглядом стильових тенденцій українського мистецтва, як би випадаючи із загального контексту. Глибоке, ґрунтовне дослідження розвитку цієї проблеми метою якої є не лише збагачення емпіричних знань сучасного історика і педагога, а й насамперед використання отриманих даних в практиці сучасного навчального процесу, для його оптимізації і раціоналізації.

Місто довго був складовою частиною фортеці і не мав власної назви, хоча магістрат в форштадті був заснований ще у 1755 р. Сьомого листопада 1763 р при фортеці було відкрито школу для офіцерських дітей "обох статей". На південь від міста, на березі р. Сугоклея, "в одній версті від міста", в 1764 р за вказівкою імператриці Катерини II командиром Нової Сербії Мельгунова був закладений державний сад з метою поставок до двору фруктів і овочів. Казенний сад був найдавнішим з садів міста.

Значення фортеці різко впало після вдалої для Росії війни з Туреччиною і подальшого за цим зруйнування Запорізької Січі (1775 г.). Деякий час вона перебувала в резерві, тут зберігався арсенал Війська Запорозького, але провідна роль вже безповоротно переходила до городу. В цьому ж році Нова Сербія була перейменована в Новоросійську губернію. Фортеця св. Єлисавети, поселення біля неї увійшли до складу цієї губернії під назвою Єлисаветградської провінції [15, с.2].

В силу рескрипту від 10 лютого 1784 р "так як станом всередині держави фортецею шануватися не могла і була звернена до внутрішнього місто". Фортеця скасовувалася, але в умовах напруженої політичної обстановки вона продовжувала існувати. У 1775 р поселення отримує права міста і ім'я Єлисаветград. У 1776 р в місті було понад тисячу будинків (близько 600 – на Подолі, більше 300 – в Пермському і Биково).

У 1782 році тут налічувалося вже 4720 жителів. Крайніми вулицями лівобережної частини стали – Театральний провулок, Петровська (Шевченка) і вул. Кропивницького. У 1783-1784 рр. був розроблений проект розвитку міста, відповідно до якого його розміри повинні були подвоїтися і досягти 450 десятин. У композиційному відношенні структура міста не змінювалася, на всі боки розширювалася складалася прямокутна сітка. З огляду на зростаючі габарити селища, були запроєктовані дві площі. А так як правий берег р. Інгул освоювався повільніше, планування цього району не була здійснена. Зате планувальні пропозиції на лівому березі, в тому числі і площа по осі вул. Петровського (суч. Вулиця Івана Виговського), трохи пізніше (в середині XIX ст.) були реалізовані з незначними корективами [9, с.89].

У 1784 р Новоросійська губернія перейменована в Катеринославське намісництво, Єлисаветградська провінція скасована, а Єлисаветград став повітовим містом намісництва. У 1787 р в місті проживало 4,76 тис. чоловік і було тисячі шістьдесят-дві будівлі. В цьому ж році згідно Міського положення від 21 квітня 1785 року була утворена міська дума. Міський присутні місця: міська дума, магістрат, сирітський і словесний суд, квартирна комісія, міська поліція (створена ще в 1784 р), містилися в належать місту дерев'яних будинках, що знаходяться на розі Невської вулиці (Компанійця) і вул. Купецької (суч. вул. Преображенська) тобто на головній площі міста.

Планом міста 1787 р намічалось майже в два рази збільшити площу форштадта, влаштувати на Подолі новий ретраншемент, розпланувати нові квартали. За цим планом місто повинен був охопити територію між сучасними вулицями Гагаріна і Габдурахманова (зі сходу на захід) і Кропивницького – Транспортна (з півдня на захід), тобто з включенням с. Ковалівки. Незважаючи на те, що повністю план так і не був здійснений, не можна не помітити, що планування сучасних центральних районів міста майже збігається територіально і за характером трасування вулиць з планом 1787 р.

Рішучі заходи до здійснення цього плану були зроблені в 1790 р лівобережної частини багато з проєктованих кварталів були розчленовані на ділянки і роздані забудовникам. На березі річки між Миргородською і Кавалерійською вулицями був посаджений сад. За площею з церквою також намічалось освоїти ряд кварталів. Забудова залишалася одноповерховою. Переважно будувалися будиночки, що нагадували сільські хати. Росла і правобережна частина [10, с.128]. Тут передмісті Биково злегка наблизилось до фортеці. Госпіталь і складські будівлі з'явилися на схід від фортеці. Сад і кілька будівель вирости за оборонним валом і за Пермським передмістям. Ці два нових саду в закутах р. Інгул називалися партикулярними.

23 травня 1795 р Єлисаветград увійшов до складу Вознесенського намісництва. У 1797 р. після смерті Катерини II і з вступом на престол Павла I Катеринославське намісництво було перейменовано в Новоросійську губернію. Новоросійська губернія складалася з Миколаївської губернії, Катеринославської губернії і Таврійської губернії. З ліквідацією Вознесенського намісництва Єлисаветград увійшов до складу Миколаївської губернії.

В ті часи Єлисаветград став одним з найбільших торгово-промислових центрів Південної України. У 1796 році тут діяло 4 цегельних, 4 шкіряних, один свічковий, 2 салотопних, один содоваренний завод. Щорічно проходило по 4 ярмарки. Їх розмішували на великих просторах головного міського ринку і так званого Османської базару, що розташовувався між річкою і вул. В. Пермська. На ній же знаходились соляні склади і тюремний острог. 10 липня 1798 року в Єлисаветграді відбувся спустошлива пожежа, в результаті якої згоріли присутні місця, дві церкви: дерев'яна Успенська і Преображенська, 72 лавки і більше 20 кварталів з житловою забудовою.

12 листопада 1798 року було затверджено новий проект фортеці. Всередині неї передбачалось розбити лише 5 великих кварталів, які забудовувалися б кам'яними будівлями гауптвахти, вартової школи, офіцерського будинку. У 1799 р з'явилася ідея пристрою в фортеці Військово-сирітського будинку, для чого навіть складалися креслення і кошториси, але і вона залишилася невиконаною через відсутність великих коштів [4, с.76].



В кінці XVIII ст. будуються нові кам'яні об'єкти фортеці, що збереглися до нашого часу. З першої половини XIX ст. і по теперішній час тут розміщується лікарняний комплекс таким чином міський простір Єлисаветграда (сучасного м. Кропивницького) формувався впродовж півтора сторіч. Найбільш продуктивним і яскравим в складанні архітектурно-художньої своєрідності міста був період кінця XIX – початку XX ст., коли еклектика і стиль модерн помітно оновлюють зовнішність міських вулиць фасадами нових будівель, які створювалися за принципом індивідуального типу. Якщо специфіка українського модерна неодноразово відмічалася дослідниками, то еклектика не знайшла належної оцінки, лише недавно опинившись у полі зору науковців [7, с.13].

З різних причин і єлисаветградська архітектура до цих пір залишалася поза розглядом стильових тенденцій українського мистецтва, як би випадаючи із загального контексту. У розвитку міської інфраструктури кінця XIX сторіччя велике значення мали, з одного боку, посилення торгівельно-економічного компонента, з іншого, поява промислового міського формуючого вузла і технічних нововведень, що поступово перетворювали міський простір, орієнтований ще недавно на комплекс військових споруд (до 1861 року Єлисаветград був містом гарнізонного значення Російської імперії). За короткий час в кінці століття тут виникає декілька підприємств, зокрема зводяться корпуси крупних заводів – англійців братів Р. і Т. Ельворті, В. А. Яськульського, Шкловського. Тепер в житті міста активну роль грає залізниця, що з'єднала ще в 1869 р. Єлисаветград з Одесою та Москвою, не тільки надавши можливість для розширення торгівельно-економічних зв'язків, але і полегшивши городянам пересування на далекі відстані [2, с. 3]. Тому спорудження залізничного вокзалу мало особливе значення для міста. Купецтво вивозить по залізниці в російсько-європейському напрямі і по території України товари сільського господарства і промислового виробництва, за рахунок чого успішно примножуються як особисті прибутки, так і доходи міської скарбниці, а це у свою чергу дозволило приділяти достатню увагу будівництву приватних будинків, магазинів, банків, готелів, ресторанів, лікарень, приміщень для учбових закладів. Типологія громадських будівель, що зводяться, розширюється, різноманітнішими стають особисті особняки. За участю купецтва продовжують споруджуватися і будівлі сакрального призначення – православні храми, синагоги, лютеранська церква.

Архітектурна забудова міста не тільки відповідала загальним стильовим пошуком часу, в ній виявилось прагнення до вільного формоутворення, що було обумовлено перш за все смаковими перевагами замовників, які тяжіли до еклектичних змішань різнорідних елементів архітектурного декору, наповненого "цитатами" з минулих епох. Проте в єлисаветградському архітектурному контексті еклектика органічно поєднувалася з модерном, який увійшов до міського середовища одночасно з еклектичними нововведеннями. На тлі домінуючих в XIX ст. споруд пізнього ампіру, що виражав офіційний дух імперії, своєрідний "діалог" еклектики і модерна помітно збагатив і поживив художні особливості архітектурного ландшафту Єлисаветграда, де видимим становиться заперечення класичних норм, котрі як би вже "наскучили" мешканцям. Але в той же час деякі елементи неокласицизму разом з іншими прийомами виникають в оздобленні будівель [19, с.336].

Технічні нововведення, сприйняті містобудівною практикою, додали до загальної картини оновлення міського простору і функціональну користь. У 1893 році російським інженером М. І. Алтуховим споруджується водонапірна башта і запускається водопровід, внаслідок чого центральний бульвар перед будівлею Міської думи доповнився фонтаном зі скульптурою. Обнесений ще в 1886 році залізною решіткою з гранітними колонками і забезпечений доріжками для прогулянок, а також вечірнім освітленням масляними ліхтарями, і крім усього іншого – побудованою для духового оркестру естрадою – бульвар із зеленими насадженнями і діючим фонтаном набуває особливого значення в архітектоніці і знаковій символіці ландшафтного тексту міста, як відзначав колишній міський голова А. Н. Пашутін, "по центральності своєї міський бульвар служив єдиним міським гулянням для єлисаветградської публіки" [1; с.118]. Проте необхідно відзначити, що популярністю у городян як і раніше користується і Міський сад, влаштований ще на початку XIX ст. за типом англійського парку, а в кінці століття забезпечений спеціальними приміщеннями для розваг і відпочинку.

Завдяки працям київських інженерів Л. І. Бродського і А. А. Абрагамсона в 1897 році з'являється електричний трамвай, маршрут якого перетинав місто від вокзалу до Міського саду – крайніх крапок, що знаково позначили межі міського простору. Нові стильові тенденції знайшли застосування і в мащенні вулиць і площ – в центрі міста з'являється нова кам'яна кладка, відома під назвою "а ля павине перо" [1, с.39].

Розквіт єлисаветградської архітектури даного періоду пов'язаний з іменами Я. В. Паученко і О. Л. Лишневського, що приїхали в місто майже одночасно: перший в 1895 р. після закінчення Петербурзької Академії художеств отримав запрошення єлисаветградського міського голови А. Н. Пашутіна на посаду міського архітектора; другий в 1897 р. після закінчення Московського училища живопису, скульптури і архітектури (1893 р) повернувся в рідне місто, де успадкував від батька іконописну, іконостасну та художньо-позолотну майстерню. Обидва архітектори – вихідці з України (О. Лишневський народився в Херсоні, першу художню освіту здобув в Одесі), обидва набули навичок архітектурного проектування в крупних російських містах, обидва, приїхавши в Єлисаветград, опинилися захоплені стильовими пошуками сучасної їм епохи і по-своєму відобразили цю захопленість у власній творчій роботі.

Якову Васильовичу Паученку судилося стати одним із тих зодчих, які створили неповторний модерновий архітектурний ансамбль історичного центру міста Єлисаветграда. Його перу належать – Свято-Вознесенський собор, Торгівельний центр «Дзеркальний», лікарня Святої Анни (нині друга міська лікарня),





будинок Вайсенберга (нині обласне управління охорони здоров'я) у ренесансно-барокових формах, електроводолікарню Гольденберга (нині третя міська лікарня) у "мавританському" стилі, лікарня Мейтуса, Гостинний двір (нині Управління СБУ в Кіровограді), Міжнародний кредитний банк, театр "Глюзія" та власний будинок (нині музей О.Осмьоркіна) у формах неоруського стилю.

Сучасником Паученка був О.Л.Лишневський, який займав посаду міського архітектора у 90-ті роки XIX ст. На відміну від Якова Васильовича він віддавав перевагу великим імпазантним будівлям. За його проектами збудовано неоренесанський будинок Заславського (знесений), "мавританську" Велику синагогу, у неоруському стилі споруджено Пушкінське училище (нині школа N 7) та жіночу гімназію (педуніверситет). Авторство однієї з перших пам'яток стилю модерн у Єлисаветграді-будинку Барського (нині краєзнавчий музей) також належить Лишневському. Серед громадських будівель, побудованих цим архітектором, домінував тип освітньої установи. Він спроектував і побудував кілька шкіл, об'ємно-планувальне вирішення яких зводилося до реконструкції принципів архітектури дореволюційної школи – міцно зібраного багатоповерхового навчального дому "з красивим, але суворим фасадом", який заперечує новаторські принципи побудови шкіл епохи авангарду.

Окрім вищезазначених архітекторів в Єлисаветграді на той час працюють інші майстри будівничого мистецтва, імена яких не завжди легко встановити. За період 40-50 рр. XIX століття – період активного будівництва за рахунок держави. У цей час (1835–1850 роки) начальником військових поселень краю був граф Дмитро Остен-Сакен, а єлисаветградським міським архітектором від 1849 до 1858 р. – Андрій Достоєвський. Заслуга Андрія Достоєвського полягає в тому, що він зміг перетворити «дерев'яне» місто, що неодноразово горіло, і шораз пожежі знищували безліч будівель в місто з кам'яними забудовами та міцними фортифікаційними забудовами. До останнього часу про проекти Андрія Достоєвського в Кіровограді було відомо небагато. Відомо те, що архітектор Достоєвський будував у грецькому стилі з елементами готики.

В Кропивницькому вціліли фрагменти решіток церковної огорожі на Ковалівці, створені за малюнками Андрія Михайловича, та інші, не ідентифіковані будівлі, які він проектував на приватне замовлення. Під його керівництвом власне і розпочалася планомірна забудова міста згідно з розробленими і затвердженими будівельним комітетом житловими кварталами. Фактично з тих часів на зміну глиняним мазанкам і дерев'яним будинкам прийшли муровані споруди.

Ось яким бачив наше місто Андрій Достоєвський у своїх «Спогадах»: «Місто Єлисаветград 46 років тому, тобто з часу мого туди поселення, було дуже незначним містечком з 15 тисячами жителів, та й то сумнівних. Сам зовнішній вигляд міста був далеко не показний! На так званій Великій вулиці, що тягнеться у напрямку великої дороги з Кременчука до мосту через Інгул, найкращій у той час вулиці, траплялося кілька дерев'яних будівель, критих соломомою (дерев'яна лавка купця Романченка та інші)»[6, с. 3]. Написане відноситься до 1849 року.

На сьогодні ті споруди, що збереглися: у м. Кропивницький – господарська будівля корпусу фортеці по вул. Перспективній (нині корпус №1 міської лікарні), будинок міської управи (нині міський відділ міліції), мистецький корпус Центральноукраїнського педагогічного університету; маєток Соколова-Бродського (нині школа в с. Красновершці Компаніївського району. [6, с.4].

Отже, кінець XVII – XIX ст. вважається сторіччям розбудови архітектурно-просторового середовища центральної частини Єлисаветграда. Збудова вулиць проводиться за принципом щільного, компактного розташування будинків, які збільшуються у висоті як мінімум на один поверх і відрізняються різноманітністю стилістичних характеристик фасадів. Спостереження за будівництвом веде міська управа (до сфери її повноважень увійшли функції скасованого в 1862 році будівельного комітету), що пильно стежила за впорядкуванням вулиць, будинків і міських доріг. За цей період місто набувало своєрідного вигляду, але, на жаль, багатьох споруд того часу не збереглося в складній історії XX століття. В історії творення Єлисаветграда від заснування фортеці й до середини XIX століття білих плям більш ніж достатньо. Одне лише відомо, що в будівництві архітектурних шедеврів міста брала участь велика кількість митців, які залишили після себе відбиток в пам'яті м. Кропивницького.

## БІБЛІОГРАФІЯ

### ДЖЕРЕЛА

1. Исторический очерк г.Елисаветграда / Сост. И изд. А.Н. Пашутинь. Елисаветградъ: Лито Типографія Бр. Шполянскихъ, 1897. – 311 с.

### ЛІТЕРАТУРА

2. Босько В. Перші архітектори – творці Єлисаветграда // Народне слово. – 2010. 7 жовтня. – С.6.
3. Босько В.М. Историчний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Події. Факти. Кіровоград: Центр.-Укр.вид-во, 2013. – 260 с.
4. Босько Володимир Миколайович. Историчний календар Кіровоградщини на 2008 рік. Люди. Події. Факти. Историко-краєзнавче видання: Довідник / Володимир Босько; Управління освіти і науки Кіровоградської облдержадміністрації, Кіровоградський обл. ін-т післядипломної педагогічної освіти ім. В. Сухомлинського, Кіровоградська обл. організація Українського товариства охорони пам'яток історії та культури. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2007. 241,[1] с. : фото. Імен. покажч.: с. 227-238; Бібліогр.: с. 239.
5. Босько, В. Зодчі Єлисаветграда: рідному місту та всьому світові [Текст] / В. Босько // Народне слово. 2011. 26 травня. – С. 9.
6. Вареник Н. Невідомий Достоєвський / Вареник Н. // Дзеркало тижня. 2008. 24 серпня. – С. 2-4.
7. Губенко А.Л. Архитектурные памятники Кировоградщины республиканского значения: Путеводитель. Кировоград, 1989. – 15с.
8. Єлисаветград: архітектура старого міста. Випуск 3.: Містобудування другої половини XIX – початку XX століття / упоряд. Н. Таратута. Кіровоград: ОЮБ ім. О. М. Бойченка, 2014. 35 с.: фотоіл.
9. Історія міст і сіл Української РСР. Кіровоградська область. К., 1972.
10. Кабузан В.М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в XVIII - первой половине XIX века (1719 – 1858 гг.). М., 1976.
11. Карасьова Н. Архитектурні перлини Єлисаветграда [Текст] / Карасьова Н. // Єлисаветградские ведомости. 2003. 27 июня. – С. 9.
12. Матівос, Ю. Сім чудес Якова Паученка [Текст] / Ю. Матівос // Кіровоградська правда. 2012. 10 лютого. С. 10 : фото.
13. Надеждін А. Творець художньої архітектури [Текст] / А. Надеждін // Українська культура. 2006. № 10. С. 42.
14. Надеждін А. Єлисаветградські архітектори - сучасники Я.В.Паученка [Текст] / Надеждін А. // Народне слово. 2009. 8 листопада. – С. 4.





15. Надеждин А. Нас ще очікують відкриття [Текст]: Маловідомі сторінки архітектурної історії Єлисаветграда / А. Надеждин // Народне слово. 2010. 16 вересня. – С. 4.
16. Нариси історії архітектури Української РСР ( дожовтневий період). К.: Держ. Вид. літератури з будівництва і архітектури УРСР, 1957. – 559 с.
17. О творческих исканиях А. Л. Лишневого в период работы в Елисаветграде см.: Кириченко О. Сильові пошуки архітектора Олександра Лишневого в Єлисаветградський період творчості (1895–1901 роки) // Українське мистецтвознавство : матеріали, дослідження, рецензії : зб. наук. праць. Київ, 2009. Вип. 9. С. 218–222. 40. Антипов А. А., А. Вист - забытый зодчий Петербурга, в кн.: Невский архив, М.-СПБ, 1995. 226 с.
18. Чепелик В.В. Формування українського архітектурного модерну початку XX ст. у контексті інтернаціональних творчих зв'язків. В кн.: Українське мистецтво та архітектура кінця XIX початку XX ст./ НАНУ. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського. К.: Наук. думка, 2000. 240с.
19. Чуднов О.В. Кіровоградщина. Історія. Традиції. Сучасність. Заповідні куточки Кіровоградської землі : путівник / Авт. кол.: Т. Л. Андрієнко, П. С. Терещенко, М. Л. Клевцов та ін.; Под ред. Т. Л. Андрієнко; Держ. упр. екологічної безпеки в Кіровогр. обл. та ін.; Фот. В. А. Онищенко та ін.; Мал. І. І. Землянських, С. Ю. Костін. 2-ге вид., доп. і перероб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. 244, [1] с. : табл., карт., 10 л. кольор. іл.

#### ДОВІДКОВІ ВИДАННЯ

20. Маленький Париж. Єлисаветград в старій открытке / Авт.-сост. Петраков В.В., Машковцев В.П. М.: Пинакотекa, 2004. – 124 с.

**Катерина ЧУЙКО**

### **САРМАТСЬКІ ВІЙНИ НА РУБЕЖІ ЕР ЯК ФАКТОР ПРИЧОРНОМОРСЬКОЇ ГЕОПОЛІТИКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Козир І. А.*

*Стаття присвячена аналізу сарматських воєнних відносин зі скіфами, античними містами Причорномор'я, з Римом та його провінціями в Причорноморському регіоні на рубежі ер.*

**Ключові слова:** язиги, роксолани, аорси, алани, Мітрідат VI Євпатор, Боспорське царство, Понтійське царство, Мезія, Ваннія.

**Постановка проблеми.** Великий сарматський світ посідає важливе місце в давній історії. Військове протистояння кочових сарматських племен з римлянами налічує не одну сотню років. І було б легковажно відкидати наявний вплив у військовій справі як римлян на сарматів, так і сарматів на римлян. Специфіка сарматського суспільства була в мобільності кочових колективів, які прагнули до володіння великими пасовищами, незамкнений, відкритий характер економіки, залежність від екологічної динаміки і, в силу цих причин, постійна готовність до захисту і нападу робили війни незамінною частиною сарматів.

Різносторонність військових інтересів, зміна супротивників, союзників і торгово-обмінних орієнтацій, соціальна диференціація всередині кочових об'єднань з виділенням дружинних структур вели не тільки до зміни окремих типів зброї, але і до зміни всієї паноплії, несучої як практичне, прикладне, так і соціально-престижне смислове навантаження. Ось чому звертання до цієї теми є виправданим. Треба більш докладно дослідити відношення сарматів з греко-римським світом на рубежі ер.

**Аналіз літератури.** Серед головних джерел по вивченню даної теми назвати роботи видатного українського археолога О. В. Симоненка, який докладно дослідив питання воєнної історії сарматів. Зокрема, у багатотомнику “Україна крізь віки. Т. 1: На світанку історії” ним укладений цілий розділ присвячений сарматській добі, у тому числі, і головній темі, яка нас цікавить, – політичній історії сарматів на рубежі ер. Тут міститься інформація про воєнні та мирні відносини сарматів з античними містами Північного Причорномор'я та Римом з його провінціями в I ст. до н. е. – I ст. н. е. [9].

А. В. Симоненко у своїй монографії “Сарматы Таврії” в науковий обіг вводить більше 100 сарматських поховань, досліджених на Півдні України. Пам'ятки відносяться до всіх трьох етапах розвитку сарматської культурно-історичної спільності. Детальний типолого-хронологічний аналіз дозволив обґрунтувати зміни в традиційній хронології і запропонувати ряд історико-археологічних реконструкцій процесів розвитку сарматської культури Таврії, населення якої автор пов'язує з роксоланами і аланами [7].

Про сарматів та їх стосунки з Римом у I ст. н. е. згадується і в роботі Т. Д. Златковської “Мезія в I і II веках нашої ери (к истории нижнего Дуная в Римское время)”, яка присвячена, в основному, історії тих племен і народностей, які населяли в I ст. до н. е. – II ст. н. е. територію, що увійшла до складу однієї з дунайських провінцій Римської імперії – Нижньої Мезії [3].

**Виклад основного матеріалу.** З початком сарматської доби вплив степових кочових етносів на соціополітичний світ причорноморського елліства і населення закавказьких держав набуває якісно іншого, ніж в скіфську епоху, характеру. Вплив іранських кочівників на розвиток геополітичного процесу біля східних кордонів греко-латинського світу починає посилюватися вже з другої половини II ст. до н. е. Зовнішньополітичним каталізатором, що викликав їх активність, стала діяльність Мітрідата VI Євпатора, царя Понтійської держави (132 – 63 рр. до н. е.).

Після приходу до влади і утвердження в Криму, понтійський цар Мітрідат VI Євпатор планував створити за ідеєю Олександра Македонського елліно-варварський симбіоз, і обмежити владу Риму над Причорноморським світом.

Новий правитель починає шукати опору серед варварських народів. Серед них ще до початку активних військових дій проти Риму постійно починають фігурувати скіфи і сармати. Початкове вороже ставлення змінилося на союзницьке. Мітрідат починає укладати з ними угоди. Мітрідат «виграв для себе» войовничих номадів: слав багаті подарунки скіфським і сарматським ватажкам, за яких видав своїх дочок і на жінках яких одружився [2, с. 65].



Готуючись до війни з Римом, Мітрідат чудово розумів, що кращих спільників, ніж скіфи та сармати, йому не знайти. Він намагався опертися на зрослу військову міць сарматів, так само, як і на військові сили інших варварських племен греко-латинської периферії. Скіфи та сармати були однією з найбільш боєздатних сил, беручи участь у багатьох військових кампаніях. Союз із кочовниками щонайкраще відповідав стратегічним планам великого царя. Сусідні з ним малоазійські держави входили до сфери впливу Риму, і їхня підтримка була ненадійною. Після ряду завоювань та після захоплення Каппадокії та Віфінії, стало нагодою для Риму оголосити війну Мітрідатові [9, с. 230 – 231].

Мітрідат VI вів з Римом три війни (89-84, 83-82, 74-63 рр. до н. е.), які отримали загальну назву Мітрідатових воєн. Ведення війни римський сенат доручив видатному полководцеві Луцію Корнелію Суллі. З його гнівної промови, виголошеної в сенаті, ми дізнаємось, що вже в першій війні на боці Мітрідата виступили причорноморські варвари. Аппіан також підтверджує участь у війні Мітрідата проти Риму скіфів та сарматів. Але часто називає їх всіх просто скіфами [1, с. 143]. Імовірно, за античною традицією під цією назвою Аппіан поєднав усі іраномовні народи – і скіфів, і сарматів [9, с. 231].

На початку першої війни участь у військових кампаніях брало сарматське плем'я сіраків, які разом з Мітрідатом розбили війська віфінського царя Нікомеда чисельністю 800 вершників. Протягом кількох кампаній 88 – 85 рр. до н. е., римляни, все ж, узяти гору і фінал війни понтійський цар пограв. Підписання Дарданської мирної угоди після війни, ослабило Мітрідата, але не зламала його міцці. Це засвідчила друга Мітрідатова війна 83 – 82 рр. до н. е., яку він знову програв. Ця війна стала невдалою спробою переглянути підсумки першої.

Особливі надії на військову міць кочовиків Мітрідат покладав у третій війні 74 – 63 рр. до н. е. З початком війни до нього приєднуються, за словами Аппіана, *“так звані царські язиги”*. Отже, з повідомлення Аппіана ми довідуємось про участь у Мітрідатовій коаліції не тільки прикубанських сіраків, а й причорноморських язигів.

Однак військове щастя було не на боці понтійського царя. Труднощі війни змусили міста Західного Причорномор'я шукати вихід з неї, що призвело до розміщення в них римських гарнізонів. Вважають, що римським підрозділам проконсула Македонії Аппія Клавдія Пульхра довелося зіткнутися з сарматами. Задунайські території тоді відкриті для військових рейдів сарматів. Однак варто зауважити, що Флор свідчив і про рейд римлян «до сарматів» [11, с. 144]. Римляни не тільки повернули собі втрачені території, а й витіснили Мітрідата з його держави. Не виключено, що скіфи та сармати після цього відкололися від Мітрідата – навряд чи він міг у його становищі платити їм *“за кров”* [9, с. 232].

Крім Аппіана, сармати цього періоду майже ніяк етнічно не визначені в античних джерелах. Джерела більше повідомляють лише загальне найменування «сарматів». Спроби співвіднести деякі поховання II – I ст. до н. е. поблизу Неаполя Скіфського з роксоланами навряд чи можна вважати вдалимими, оскільки навіть археологічні трактування їх етнічної приналежності суперечливі [6, с. 148 – 150; 5, с. 100; 7, с. 115 – 116]. Аппіан відзначив, що коли Мітрідат Евпатор *«перейшов в Європу [то приєднались] із сарматів так звані царські язиги»*. Цей факт свідчить, як мені здається, про те, що вже на початку I ст. до н. е. плем'я язигів виділялося своїм військовим потенціалом серед інших племен кочівників східних рубежів греко-латинського світу.

Близько середини I ст. до н. е. сармати – язиги та роксолани – повністю опанували степи до Дніпра. Але далі на захід шлях перекинувало царство гетів на чолі царя Буробісти. Але не на довго, бо в 44 р. до н. е. його було вбито.

Археологічні матеріали демонструють нам наслідки конфліктів, на які було таке багате останнє століття до н. е. В I ст. до н. е. археологічно зафіксовано, що сарматські племена нападали на сусідні племена Зарубинецької культури, що знаходилися північніше від їхнього місця проживання в цей час. Археологічні розкопки городищ Бабіне та Пилипенкова Гора демонструють оборонні споруди (вали) та вістрі сарматських стріл. Є й інші свідчення нападу сарматів на землі бастарнів. Далеко на півдні в кількох сарматських похованнях на території сучасних Дніпропетровської, Херсонської та Миколаївської області знайдено зарубинецькі речі – кераміка та фібули. Такими малоцінними предметами не торгували, та й за наявності торговельних зв'язків їх було б знайдено більше. На південь вони потрапили, наймовірніше, зі своїми господарями – зарубинецькими бранцями. Судячи з того, що поховання жіночі, це були, щонайпевніше, бранки. Корнелій Тацит згодом писав, що бастарни *“Стають усе потворнішими через шлюби з сарматами”*. Проте брак поховань у правобережному Лісостепу свідчить про те, що сармати в I ст. до н. е. ще тут не жили [9, с. 233].

В цей час, сармати досягали в своїх наїздах дунайських кордонів Римської імперії, зокрема провінції Мезії. Про це, крім кількох поодиноких поховань цього часу (Холмське, Никольське, Твардиця), свідчать і писемні джерела. Імператор Октавіан Август під час свого правління (31 р. до н. е. – 14 р. н. е.) приймав послів від сарматів, що жили, зі слів його біографа, *“по сей бік ріки Танаїс та за нею”* й були відомі на той час римлянам ще *“з чуток”*. 16 р. до н. е. консул Люцій Тарій Руф, за повідомленням історика Діона Кассія, *“відкинув за Дунай сарматів”*. Це був лише перший конфлікт з сарматами.

Починаючи з останньої чверті I ст. до н. е. сармати масово переселяються на Правобережжя Дніпра і прямують далі на захід. Саме до цього часу відноситься етнокарта Страбона, на якій *“язиги, сармати т. зв. царські та урги”* поселені за *“пустелею тірагетів”*, тобто десь між Дністром та Дніпром [9, с. 234 – 235].

Варто зауважити, що язиги починають проникати в пониззя Дунаю набагато раніше часів Плінія і Тацита [3, с. 43]. Сарматська присутність на Нижньому Дунаї в кінці I ст. до н. е. – першій чверті I ст. н. е. археологічно підтверджує незначна за кількістю група сарматських старожитностей, але набагато більша,



ніж попереднього часу, що датується в межах ер – першої половини I ст. н. е. і розташована з півночі на південь від Верхнього до Нижнього Подністров'я (Островець-Вертеба, п.2; Ленківці, п.2; Скаєни-Безени, к.3; Старі Дубоссари, п.9, к.1). Етнічна інтерпретація згаданих сарматських поховань не викликає різних думок, всі дослідники пов'язують їх з язигами [8, с. 69; 1, с. 38 – 42; 2, с. 82].

В Подністров'ї виникають могильники (Острівець, Білолісся, Турлаки), що свідчать про постійне проживання тут сарматів та про те, що вони вже вважали цю землю своєю. Підтверджують це й писемні джерела. Серед останніх передусім треба назвати твори Овідія Назона – римського поета, який з 8 р. н. е. перебував у засланні в м. Томи (сучасна Констанца), яке тоді вважалось прикордонним населеним пунктом імперії. З його праць ми дізнаємося, що сармати, зокрема і язиги (Овідій називає їх “несамовиті язиги”), вже від самого початку нової ери були безпосередніми сусідами Римської імперії з півночі. Навіть, незважаючи на гіперболізацію та поетичні вольності Овідія, створюється враження про добре знайомство автора з описуваним предметом. А це могло бути тільки в разі реальної присутності сарматів у Подунав'ї. Це підтверджує й один із записів Страбона, що відноситься також до першого десятиліття н. е. : “*Бо ж і зараз ці народи (сармати) живуть змішано з фракійцями переважно по той бік Істру, але почасти й по сей бік*” [9, с. 236 – 237].

Також Овідій був свідком переправи язигів по кризі замерзлого Дунаю: “*Ти, Весталій, ... сам бачиш як Понт сковується кригою; сам бачиш вина, затверділі від суворого морозу; сам бачиш, як лютий пастух-язиг веде навантажений візок по водах Істра ...*». Важко сумніватися в тому, що всі повідомлення Овідія про сарматів свідчать саме про язигів [4, с. 132 – 133]. Взагалі здається, що якраз на рубежі нашої ери встановлюється ця, лише зрідка порушена антична традиція, – співвідносити етнонім «сармати» в першу чергу і головним чином з язигами.

Освоївши протягом першої половини I ст. н. е. степи між Дністром та Прутом, сармати стали постійним населенням земель на північ від мезійського лімесу. Одночасно з язигами, чи трохи пізніше, сюди перекочували роксолани. Їхні поховання, що відзначаються орієнтацією в північному напрямку (язиги орієнтували своїх небіжчиків у південному), поширюються в Нижньому Подунав'ї та південній Молдові [9, с. 237].

Одні з перших вторгнень сарматів в Придунайські провінції Риму відносять до часів імператора Тіберія (14 – 37 рр. н. е.), коли в провінцію Мезію вторглися даки і сармати. Деякі дослідники стверджують, що сармати поселилися на Дунаї з дозволу Риму, щоб захистити імперію від даків.

В середині I ст. н. е. в Північне Причорномор'я з донських та поволзьких степів переселяються сарматські племена аорсів та аланів, що приймали участь у “битві за престол” в Боспорському царстві між братами Мітрідатом VIII та Котісом. На стороні Мітрідата став цар сіраків Зорсін, забезпечивши його кіннотою, а на стороні Котіса став аорський цар Евнон, який також надав йому свою кінноту. В результаті боротьби, Котіс переміг, а Мітрідат був відправлений до Риму. З цього часу, аорси та алани надають Риму свою військову допомогу, за дозвіл селитися біля кордону імперії [9, с. 237, 340]. Цей, здавалося б, приватний епізод стародавніх міжнародних відносин мав далекосяжні наслідки в історії сарматів Північного Причорномор'я. Приблизно в середині I ст. н. е. сюди перекочувала велика і сильна у військово-політичному плані орда. Це явище фіксують усі категорії джерел.

В цей період, водночас, збільшується кількість сарматських пам'яток між Дніпром та Дністром. Компактна група поховань з'являється в Середній Наддніпрянщині від р. Тясмин на півдні до широти Києва. На середньому Дністрі виникає некрополь сарматської шляхти (Пороги, Писарівка, Северинівка, Гордіївка, Грушка, Мокра).

Етнополітичні зміни цього часу підтверджують і писемні джерела. Серед сарматів на території Північного Причорномор'я римський вчений Пліній Старший називає два нові угруповання – аорсів та аланів, які вже здійснювали набіги на Мезію [9, с. 340 – 242].

Етнічне ядро аланів обрало місцем своїх кочівок Лівобережжя (могильники типу Підгородного та Усть-Кам'янки), а аорси під проводом Умабія, Фарзоя та Інісмєя зайняли степи Правобережжя, створивши там об'єднання, відоме ольвіополітам як Аорсія (декрет з-під Мангупа, монети Фарзоя та Інісмєя, поховання шляхти на Середньому Дністрі) [9, с. 342 – 243].

Нове об'єднання стало відчутним політичним чинником у житті регіону. Монети Ольвії, на яких Фарзой, а потім Інісмєй названі “басилевсами”, свідчать про непрсті стосунки найбільшого античного центру Північно-Західного Причорномор'я з варварським оточенням. Можемо також припускати, що між Ольвією та об'єднанням Фарзоя-Інісмєя було укладено союз при номінальному пріоритеті сарматів (визнання “басилевсами” їхніх вождів, карбування монети).

Перекочування на захід аорсько-аланської орди мало ще один наслідок. У часі з нею збігається зникнення в писемних джерелах свідчень про язигів як мешканців Північно-Західного Причорномор'я. Невідомо, чи увійшли до аорсько-аланського об'єднання роксолани, що вже кочували в Подунав'ї до приходу туди східних мігрантів. Після самогубства Нерона в Римі почалася боротьба за влад, що одразу ж відгукнулося в провінціях. Цим скористалися сармати-роксолани, які взимку 68 р. напали на провінцію Мезію. Їх зупинив III-й Гальський легіон. Поте у 70 р. роксолани знову напали, поки легат Мезії Рубрій Галл не відкинув сарматів та зміцнив кордон. Римсько-сарматські конфлікти ще траплялися і у 89 р., і у 92 р. н. е. [9, с. 343 – 345].

Наступний епізод в історії сарматів-язигів – їхня допомога в обороні царства квадів Ваннії проти східнонімецьких племен лугіїв та гермундурів, де, на жаль, не здобули перемогу. Ці події детально описані Тацитом [2, с. 105].



Взагалі можна з достатньою впевненістю стверджувати, що сармати-язиги в першій половині I ст. н. е. були включені Римом в ближнє коло варварських племен, в коло тих, хто був скоріше союзником, ніж потенційним противником. Але в кінці I ст. н. е. міжтнічні взаємини римлян з сарматами-язигами, спочатку дружні і союзницькі, вперше перейшли в поле відкритого збройного конфлікту.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гросу В. И. Хронология памятников сарматской культуры Днестровско-Прутского междуречья / И. В. Гросу. – Кишинев: Штиинца, 1990. – 203 с.
2. Дзиговский А. Н. Очерки истории сарматов Карпато-Днепровских земель / А. Н. Дзиговский; отв. ред.: В. Н. Станко; ОНУ им. И. И. Мечникова, НАН Украины, Ин-т археологии. – Одесса: Гермес, 2003. – 239 с.
3. Златковская Т. Д. Мэзия в I и II веках нашей эры (к истории нижнего Дуная в Римское время) / Т. Д. Златковская; под ред. В. Н. Дьякова; Академия наук СССР, Институт истории. – Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1951. – 137 с.
4. Подосинов А. В. Овидий и Причерноморье: опыт источниковедческого анализа поэтического текста. // Древнейшие государства на территории СССР. Материалы и исследования. 1983. – Москва, 1984. – С. 8 – 178.
5. Пуздровский А. Е. Сарматы в Крыму. // Научная конференция «Проблемы истории Крыма». Тезисы докладов. Вып. I. – Симферополь, 1991. – С. 100 – 106.
6. Раевский Д. С. Скифы и сарматы в Неаполе (по материалам некрополя) // Проблемы скифской археологии. (Материалы и исслед. по археологии СССР. Вып. 177). – Москва, 1971. – С. 143 – 151.
7. Симоненко А. В. Сарматы Таврии / А. В. Симоненко. – Киев: Наукова думка, 1993. – 143 с.
8. Смішко М. Ю. Сарматські поховання біля с. Островець, Станіславської області. // МДАПВ. – Вип. 4. – 1962. – С. 67 – 72.
9. Україна кризь віки. У 15-ти тт. – Т. 1: Бунятян К. П., Мурзін В. Ю., Симоненко О. В. На світанку історії // За заг. ред. В. Смоля. НАН України. Інститут археології, Інститут історії України. – К.: Альтернативи, 1998. – 335 с.
10. Шевченко Н. Ф. Сарматы в восточном Приазовье (I в. до н. э. – II в. н. э.) // Кочевники Евразийских степей и античный мир (проблемы контактов). Мат-лы 2-го археологического семинара. Новочеркасск. – 1989. – С. 140 – 147.
11. Щукин М. Б. На рубеже эр. Опыт историко-археологической реконструкции политических событий III в. до н. э. в Восточной и Центральной Европе. // Российская археологическая библиотека. №2. – СПб: «Фарн», 1994. – 324 с.

#### Євгеній ШЕВЧЕНКО

#### МІЩАНСЬКА СІМ'Я В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ У XVIII – XIX СТ.

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

**Ключові слова:** міщанська родина, шлюбні відносини, становище жінки у сім'ї.

**Постановка проблеми:** Вивчення міського населення XVIII – XIX ст. є актуальним завданням сучасної історичної науки. Реконструкція соціального, економічного, культурного, повсякденного життя населення Російської імперії неможлива без дослідження міських модернізаційних процесів, вивчення питання про формування міської ментальності її мешканців. Питання про те, що являло собою міщанство, місце і роль даної категорії населення в соціально-економічній, культурній структурі суспільства Росії, набуло сьогодні великого значення. Так як саме міщани, за винятком негативної характеристики, прищепленої їм дореволюційною публіцистикою та радянською історіографією, уособлювали «середній стан». Крім того, увага до повсякденного життя міщан, сімейно-шлюбних відносин, ментальності, становить значний інтерес у сучасних дослідників, які все більше торкаються проблем мікросторії, повсякденного життя окремих особистостей, груп людей, станів.

**Аналіз літератури.** Сім'я є об'єктом вивчення багатьох наук. Радянська та сучасна російська історіографія інтенсивно вивчала в основному селянську російську родину. Лише з 70-х рр. XX ст. починається вивчення міської родини. Про це свідчать роботи Н.А. Араловець [1], Г.В. Жирнової [3, 4], Б.М. Миронова [5] та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Сім'ю можна визначити як осередок громадської структури, заснований на шлюбі, кровній спорідненості, ізольованості домашнього побуту та господарства. Сім'я як найважливіший інститут, пов'язаний із відтворенням самої людини, здавна підтримується нормами звичаєвого і державного права, а також нормами релігійної моралі. У традиційному суспільстві сім'я забезпечувала передачу побутових, трудових і культурних навичок від старших поколінь до молодших, безперервне функціонування сімейного господарства та виробництва.

Постановка проблеми про міщанську родину цілком правомірна. В цей період у побуті міського населення існували ще значні відмінності, зумовлені насамперед стовною приналежністю різних його груп. Особливо сильно ці відмінності виявлялися в сімейно-побутових традиціях, обмежуючи певним чином шлюби між станами, шлюбний вибір. Облік сімейного стану міщан вівся безперервно у посімейних списках міщан, призовних списках, у церквах – у сповідних розписках. Ведення посімейних списків міщан за встановленою формою було покладено на міщанські управи або міщанських старост, які кожні чотири місяці повинні були доставляти міській управі відомості, про зміни що відбулися у складі громади. Глави міщанських родин у разі будь-яких змін у складі їх сім'ї, або у визначені терміни, повинні були представляти міщанському старості письмову довідку про свою сім'ю. Людина, яка подавала прохання про зачислення до міщанської громади, обов'язково вказувала всіх членів своєї родини, їхній вік і ступінь споріднення [4, с. 47].

Зміни в сімейному стані міщан, які перебували за межами міста, вносилися у посімейну книгу на підставі офіційних повідомлень, адресованих міщанському старості, причту церков і соборів, поліцейськими управліннями, волосними правліннями, лікарнями та іншими установами [4, с. 48].

У XVIII – XIX ст. більшість городян протягом свого життя вступали у шлюб. Це традиційно розглядалося як найважливіший етап у житті людини. Визнання чільної ролі сім'ї у матеріальному й моральному благополуччі людини відбилося у численних прислів'ях і приказках, що стосувалися сімейного побуту: «У сім'ї і каша густіша», «Сімейний горщик завжди кипить», «Сім'я воює, а самотній горює».





Шлюб лежав в основі формування сім'ї, що грала основну роль у відтворенні населення, організації сімейного господарства та повсякденного побуту, в соціалізації дітей [2, с. 23].

Традиційним було ставлення до сім'ї як до виконання свого обов'язку перед Богом і суспільством. Подібні ціннісні установки мали в своїй основі релігійний світогляд. До незаміжніх дочок і неодружених синів, які вчасно не вступили в шлюб, ставлення було неповажне. Безшлюбність різко засуджувалося громадською думкою.

У XVIII – XIX ст. шлюб у міського населення ґрунтувався на суворому розрахунку, економічних і престижних міркуваннях. Право шлюбного вибору належало не стільки особам, які вступали в шлюб, скільки їх батькам. Особливо сильно влада батьків виявлялася у відношенні дочок. Аж до кінця XIX ст. у невеликих провінційних містах діяв звичай вступу в шлюб за допомогою сватання та весілля. Вирішальну роль у виборі шлюбного партнера грали батьки. Шлюби за особистою домовленістю нареченого і нареченої, без попередньої на те згоди батьків, зустрічалися рідко, громадська думка ставилася до них вороже, вважаючи їх протизаконними і аморальними [1, с. 67].

До кінця XIX – початку XX ст. складається новий порядок передшлюбного залицяння, з'являється система молодіжного спілкування перед весіллям. Розширюються й цілі контактів між молодими людьми – не тільки пошук чоловіка, як було раніше, а також розвага, емоційний контакт, отримання задоволення. Однак знайомство і спілкування міської молоді, що досягла шлюбного віку, відбувалося в соціально однорідному середовищі. Так, у бідному міщанському середовищі знайомство зав'язувалося на вечірках, молодіжних збіговиськах типу селянських «вечірок». Їх відвідували, як правило, не більше шести-семи пар, причому без попередньої домовленості та запрошення на таких вечорах зазвичай ніхто не був. Таке спілкування відбувалося найчастіше по суботах і неділях у будинку у когось із учасників. Тут пили чай, грали в ігри, співали й танцювали. У більш заможних і культурних колах міщанства було прийнято на манер купецтва і чиновників влаштовувати домашні вечори на честь іменинниць та іменинників. На цих святах збиралося ще більш вузьке коло молоді з сімей, що підтримували між собою ділові, дружні або родинні відносини [4, с. 71].

Святкове і повсякденне спілкування молоді вело до встановлення дружніх стосунків, виникнення взаємних симпатій, любові, але в шлюб молоді люди могли вступати тільки в тому випадку, якщо не порушувалися загальноприйняті норми і не було суперечностей із бажанням батьків. Нові форми передшлюбного спілкування, без сумніву, мали такі канали впливу батьків, які часом регламентували поведінку молоді не менш жорстко, ніж старі ритуали. Знайомство і спілкування молодих людей відбувалося у присутності старших, які з пристрасною стежили, щоб усе відповідало «пристойності».

У російських городян існував цілий ряд обмежень шлюбного вибору. Найбільш серйозною перешкодою для вступу в шлюб була спорідненість. Офіційне законодавство і православна церква забороняли вступати в шлюб аж до четвертого ступеня споріднення, і священнослужителі були зобов'язані з'ясувати ступінь споріднення нареченого й нареченої перед вінчанням. Відхилення від встановлених норм допускалися лише з дозволу голови місцевої єпархії. Іншим обмеженням шлюбного вибору було духовне споріднення. Заборонялися шлюби хрещеника і хресної, хрещениці і хрещеного батька. Ще більш розширювали обмеження побутові традиції.

Істотно обмежувався шлюбний вибір становою приналежністю. Шлюби городян, як правило, укладалися або всередині станів груп, або між особами з близьким соціальним статусом. Існувало традиційне упередження проти соціально-змішаних шлюбів. Сторона, яка підвищувала у міжстановому шлюбі свій статус, зазвичай оцінювала шлюб позитивно. Сторона, статус якої знижувався, дивилася на такий шлюб як на вимушений, протиставляючи престижу економічні та інші міркування (вік нареченої, фізичні вади тощо) [4, с. 84].

Дійсно, відповідно до звичаєвого селянського права, жінка не була власницею нерухомого майна, сільськогосподарського інвентарю і т.д. У міщанських же сім'ях дружина була співвласницею майна чоловіка і успадковувала його в разі смерті останнього. Вступаючи в шлюб із міщанином, дівчина-селянка була зобов'язана приносити в будинок чоловіка придане, яке включалося у сімейне майно. Розміри приданого визначалися нареченим і його батьками, що прагнули за допомогою шлюбу поліпшити своє економічне становище. Серед міщанства зверхнє відношення до селян, які мешкали у містах, ймовірно, підтримувалося і тим, що як би довго не проживали селяни у містах, вони залишалися відокремленою групою серед міського населення, не тільки не урівнюючись юридично в правах з городянами, але й займали серед них саме невігідне становище. До того ж у матеріальній культурі і духовному житті міське селянство продовжували зберігатися риси, успадковані із сільського побуту, своєрідні і багато в чому незрозумілі городянам [4, с. 85].

Модернізаційні процеси другої половини XIX ст. сприяли стиранню правових та майнових кордонів між міщанами і селянами. У кінці XIX ст. частішають випадки переходу з селянських общин в міщанські, зростає частка міщансько-селянських шлюбів. Найбільш замкнутими у матримоніальних зв'язках були селяни, а також дворяни і чиновники. Міщани, купці і духівництво займали середнє положення, а військові та різночинці у найменшій мірі створювали шлюби з представницями своїх станів. У цілому, можна визнати, що стани в містах Російської імперії не були соціально ендогамні групи. Серед міщан менше половини укладених шлюбів були одностановими.

Вік женихів міщан, які вступали у перший шлюб, у містах становив у середньому 24 – 25 років. В інших станах, крім селян, тобто серед дворян, чиновників, військових, різночинців одружувалися пізніше, в 25 – 30 років. Вік міщанських наречених у більшості випадків становив 19 – 21 рік. Зазвичай чоловік у міщанській родині був старший за дружину на 4 – 6 років [4, с. 92].



Більш ранні шлюби у дівчат-міщанок у містах були пов'язані з існуючими соціальними установками, прагненням батьків раненько видати дочок заміж, влаштувати їм життя і тим самим виконати батьківський обов'язок, а також тим, що серед міських станів поступово послаблювалася тенденція затримувати дівчат у родині для використання в якості робочої сили у батьківському господарстві, характерна для селянства. Дівчата після 25 років у міщан, як втім і в інших станів міста, вважалися тими, хто «засидівся у наречених». До таких дівчат у родині ставилися з деяким жалем і навіть презирством. Вступ же в шлюб у чоловіків у містах відкладався на пізніший час.

У разі вдовства і за умови молодих років, міщани вступали у шлюб повторно, це робилося головним чином в інтересах дітей. Саме потребами дитячого виховання пояснювався найчастіше повторний шлюб після смерті одного з батьків.

У другій половині XIX ст. розміри і склад сімей городян багато в чому визначався соціально-економічними процесами, що відбуваються в країні. Розвиток капіталізму, складні соціальні й демографічні проблеми, а також поступове розкладання станового ладу в Російській імперії не могли не позначитися і на кількісному складі сімей міщан.

Міщанські родини за своїми розмірами розрізнялися досить істотно. Їх людність варіювалася від одного до декількох десятків чоловік, проте переважна кількість сімей мала у своєму складі не більше 5 – 6 осіб. Середній розмір міщанської родини становив 4 – 5 осіб, у той час як у купців, що мали великі сім'ї, – 5 – 7 осіб. Селяни, які постійно проживали у містах, за розмірами сімей небагато чим відрізнялися від міщан (4 – 6 осіб). Інші стани мали меншу середню людність: духовні, військові (нижні чини), дворяни і чиновники найчастіше мали сім'ї, що склалися з 3 – 4 осіб [2, с. 125].

Серед міщанських родин досить значна кількість були одинаками – аж до 10 – 15% від загальної кількості домогосподарств. Серед одинаків переважали чоловіки. Висока частка одинаків могла бути пов'язана із включенням у міщанський стан «відставних нижніх чинів», що не мали у складі міщанської громади прямих родичів і не вступили в шлюб. Жінок-одиначок було значно менше, ніж чоловіків. Це були дружини, дочки, сестри померлих або виключених зі складу сімей чоловіків. Вік одинаків був різним, проте, переважали особи старше 50 років [2, с. 131].

Найчисленнішою групою були прості сім'ї (подружні пари з неодруженими (незаміжними) дітьми або без дітей), їх частка становила 50 – 70%, з яких 10 – 15% були неповними, тобто сім'ями овдовілих, у більшості своїй – жінок. Значну частину родин, що склалися всього з двох осіб, складали матері з сином або дочкою або батьки з сином або дочкою, а також брати і сестри, які залишилися без батьків і родичів [6, с. 99].

У багатьох містах міщанські громади були багатонаціональними, що не могло не виявлятися і в характеристиках сім'ї. У православних й у іудеїв протікали процеси спрощення внутрішньої структури. Подібна тенденція свідчила про зближення способу життя міщан різних віросповідань і про згладжування національно-конфесійних особливостей, що було пов'язано з характерною для міста стандартизацією й уніфікацією побуту, способу життя.

Родини не були стабільними, статичними утвореннями. Вони знаходилися у безперервному русі, внаслідок чого з часом змінювалася їх людність, характер родинних зв'язків, покоління і шлюбні структури. Основними процесами, що приводили до змін сімейних колективів, були: поділи сімей, що призводило до збільшення їх чисельності, скорочення людності та спрощення структури; соціальна мобільність, що призводило до виключення, як окремих членів, так і подружніх пар з міщанського стану та складу сім'ї; природний рух населення (шлюби, народження, смерті, розлучення), що призводило у конкретних випадках як до розростання й ускладнення сімей, так і до їх спрощення.

Регламентация сфери внутрішньосімейних взаємин з боку церкви і держави була незначною. Взаємні права та обов'язки подружжя, батьків і дітей були зведені у Зводі законів до кількох норм. І чоловік, і дружина за законом наділялися обов'язками по відношенню один до одного. Закон визначав верховенство чоловіка: *«Дружина зобов'язана коритися чоловікові своєму, як главі сімейства, перебувати до нього в любові та повазі, й у необмеженій слухняності, надавати йому всяке одождження і прихильність, як господина дому»* [8, с. 339].

У досліджуваній період в Росії відносини в родині в основному залишалися патріархально-авторитарними. Величезний вплив на це надавали соціально-економічні фактори. Внутрішній лад селянської сім'ї накладав сильний відбиток і на сімейне життя городян, оскільки, по-перше, багато невеликих провінційних міст за укладом життя і занять жителів небагато в чому відрізнялися від сіл, і, по-друге, російські міста у пореформений період відчували постійний приплив населення з села, що несло із собою селянські сімейні традиції. Міське населення постійно зберігало тісні зв'язки із селом і те переносило свої сільські звички на міську землю.

Глава сім'ї – «начальник сімейства», як він називався по закону, представляв її у зовнішніх зв'язках, користувався серед домочадців практично необмеженою владою, розпоряджався одноосібно сімейним майном і особистою долею кожного з них, одружував дітей по своїй волі і міг віддавати їх в роботи на певний термін навіть без їхнього на те бажання. Його розпорядження повинні були виконуватися беззаперечно, до неслухняних і тих, що провинилися застосовувалися покарання, в тому числі у звичай була й фізична розправа. Як і в селянських сім'ях, всі роботи ділилися на чоловічі та жіночі, і перші виконувалися під наглядом господаря, а другі – господині. Сімейна власність перебувала під безпосереднім наглядом і керівництвом глави сім'ї: він стежив за всіма витратами й доходами, здійснював різного роду угоди.



Величезний вплив на характер сімейних відносин надавала релігія. У християнстві чоловік у сім'ї вважався головним, а жінка повинна була у всьому йому коритися. Разом з тим вважалося, що відносини в родині повинні ґрунтуватися на взаємній повазі і любові чоловіка та дружини. Покірність і покора батьківської волі вимагалось від дітей. У сім'ях, що склалися з батьків і неодружених дітей, розвиток сімейного ладу йшов по шляху пом'якшення авторитарності. Важливою особливістю сімейних відносин серед міських станів було те, що вони носили публічний характер. Як зазначив Б.М. Миронов, «кожна сім'я перебувала, з одного боку, у тісному контакті з родичами, з іншого боку – з відповідною корпорацією: міщанська родина – з міщанською громадою, купецька – з купецькою гільдією, реміснична родина – з цехом» [7, с. 30].

Дружина підкорялася чоловікові, проте справами по дому керувала саме господиня, яка мала великі повноваження у своїй сфері й так само суворо правила підвладними їй людьми. У разі смерті господаря, вдова до повноліття дітей ставала главою сім'ї і виконувала всі його функції, на неї записувалось господарство. Якщо у неї був сильний характер, то й дорослі одружені сини не виходили з-під материнської влади. Такі випадки не були великою рідкістю, але й не порушували загальноприйнятих норм. Головне – порядок у родині залишався таким же, як і при хазяїні-чоловікові.

Поступово формування міського способу життя, поширення освіти, більш ліберальні закони сприяли поліпшенню правового та фактичного становища жінок і дітей у сім'ї. Однак гуманізація внутрішньосімейних відносин в російському місті у сім'ях міщан і ремісників, а також основної маси купецтва робила скромні успіхи.

Поступово змінювалися традиційні зв'язки між суспільством, сім'єю та особистістю. Росли конфлікти у сім'ях між поколіннями. Молоді люди стали активніше чинити опір вступу в шлюб за рішенням батьків, приниженому положенню дружини у домі чоловіка, традиційної організації побуту, замкнутому способу життя в родині. Наростаюча незадоволеність молодих людей авторитарними проявами батьківської волі, старими порядками, за якими жило старше покоління, все частіше завершувалося відділенням молодих подружніх пар від батьків і, як наслідок цього дробленням сімей.

Таким чином, міщанська родина мала значні особливості, що відрізняли її від родин інших станів – дворян, купців, духівництва. Тим не менш, існувала суперечливість соціальних процесів у містах, а також специфіка способу життя різних національно-конфесійних груп городян, що призводили до значної варіативності сімейних відносин.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Араловец Н.А. Городская семья в России. 1897 – 1926 гг.: историко-демографический аспект / Н.А. Араловец. – М.: РИО ИРИ РАН, 2003. – 233 с.
2. Гончаров Ю.М. Семейный быт горожан Сибири второй половины XIX – начала XX в. / Ю.М. Гончаров. – Барнаул, 2004. – 198 с.
3. Жирнова Г.В. Традиционные места встреч молодежи в городе в середине XIX – начале XX в. / Г.В. Жирнова // Полевые исследования Института этнографии АН СССР в 1974 г. – М.: Наука, 1975. – С. 29 – 35.
4. Жирнова Г.В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем (по материалам городов средней полосы РСФСР) / Г.В. Жирнова. – М.: Наука, 1980. – 276 с.
5. Миронов Б.Н. Семья: нужно ли оглядываться в прошлое? // В человеческом измерении // Б.Н. Миронов. – Самара:Бахрах-М,1989. – С.213 – 237.
6. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства / Б.Н. Миронов. – Т. 1. – СПб.: Изд-во Дмитрий Буланин, 1999. – 509 с.
7. Митрофанов А. Повседневная жизнь русского провинциального города в XIX веке. Пореформенный период / А. Митрофанов. – М.: Молодая гвардия, 2013. – 550 с.
8. Пушкарева Н.Л. Русская женщина: история и современность / Н.Л. Пушкарева. – М.: Ладомир, 2002. – 526 с.



Катерина АЛДОШИНА

## СУЧАСНИЙ ТАНЕЦЬ – НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ – БАЛЕТМЕЙСТЕРА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.

**Резюме:** Хореографічна грамотність, що є сукупністю психічних та фізичних навичок і умінь – це не щось вторинне, не додаток до наших знань, а життєва необхідність.

Якщо вважати, що танець – це мова (текст), то велика частина того, що відбувається на сучасній танцювальній сцені (принаймні, що вважає себе такою) – це спроба говорити на чужій мові, коли тебе чарує саме звучання досі незнайомих звуків, але сполучаєш ти їх по законах відомої тобі мови.

Але танець як актуальний художній вислів припускає винахід власної мови, мови, яка створює особливу художню реальність, світ Творця (пам'ятає, на початку було слово). Класи техніки є в цьому випадку тільки тілесною практикою, але не матеріалом для твору.

Якщо розглянути термін «сучасний танець» з семантичної точки зору – то це означає танець сучасності, танець, який ми можемо спостерігати зараз. Тільки ось де? І тут виявляється одна з головних ознак – сучасний танець ми можемо спостерігати або на сцені як глядач, або самі його танцювати – в клубах, дискотеках, тобто в побуті. Ось саме це – танець для глядача і танець для себе, приводить до основного розділення сучасного танцю на дві групи: танець сценічний і танець побутовий, або як його називають на Заході – соціальний.

Естрадні, народні та інші танці створюються за відомими законами. Закони ці викладаються в хореографічних училищах. Вони засновані на багаторічному досвіді. Справжній творець створює свої закони. Він не прагне порушити правила і стереотипи, він просто встановлює свої закони, які можуть не співпадати з конвенціональними штампами.

Сьогодні існують достатньо протилежні уявлення про те, що являє собою танець. Дослідники погоджуються тільки в тому, що танець – це ритмічний рух (З.О.Абратенко, 1972; Ю.Б.Борев, 1988; А.Менегетті, 1992 та ін.). Ритму приписують різні функції, аж до магічних та космологічних. Але далі міркування вчених розходяться. Одні вважають, що «походження танцю, мабуть, чисто сексуального характеру» (В.Кандинський, 1912), пояснюючи танець як моторно-ритмічний вияв сексуальної енергії, як звільнення еротизму (А.Менегетті, 1992; С.Н.Куракіна, 1994). До цих поглядів приєднуються і уявлення про генетичний зв'язок танців людей і танців тварин, характерні для біологічних теорій походження танцю (Х.Елліс, 1929; У.Соррел, 1967).

Традиційно танець прийнято розглядати в рамках мистецтвознавчих і культурологічних досліджень (роботи Л.Д. Блок, Г.Н. Добровольської, В.М. Красовської, П. Карпа, В.В. Ромма, Н.А. Львовичкіної, М.Н. Жиленко, Т.В. Цареградської, О.А. Ермакової, Е.І. Дулової). Тим часом, існують онтологічні і гносеологічні проблеми танцю, які до цих пір не були предметом спеціального наукового аналізу. Останнім часом з'являються окремі праці, наприклад, А.В. Амашукелі, І.А. Герасимової, Л.П. Моріної, С.Н. Куракіної, О.С. Васильєва, присвячені філософському осмисленню танцю.

На думку багатьох дослідників (А. Канарський, О. Лосєв і ін.), у системі мистецтв кожної історичної формації існують мистецтва репрезентативні (синтезуючі) та актуальні (провідні), завдяки яким досягається запрограмований суспільством ефект художнього впливу. *Репрезентативні* види визначають внутрішньо-ціннісну спрямованість усіх інших видів та основний конструктивний принцип мистецтва пануючої формації у всій єдності його видів. *Актуальні* – виражають поширені форми людського спілкування.

Розвиток сучасного танцювального мистецтва неможливо уявити поза процесом розширення жанрової і стильової різноманітності, збагачення виразної мови майбутнього вчителя хореографії-балетмейстера. Поява нових академічних систем хореографічного мистецтва, що докорінно відрізняються від традиційних, примушує звернутися до вивчення нової техніки танцю. Основними провідними напрямками сучасної хореографії є – модерн, і джаз танець. Це системи, що динамічно розвиваються, органічно сполучають техніку джазового танцю, танцю-модерну і класичного балету. Розвиваючись протягом останніх років, ця танцювальна техніка сформувала свій лексичний модуль, форму уроку і методику викладання.

Особливість рухового словника сучасних танцювальних напрямів, до яких відноситься, наприклад, модерн-джаз танець полягає в тому, що в єдине ціле органічно з'єднуються рухи, характерні для танцювальних систем антагоністів, якими на перший погляд є джазовий танець і класичний балет. Проте саме це дозволяє створити свою багатющу, виразну мову рухів, характерну саме для сучасних танцювальних стилів. Ці танцювальні системи мають свої специфічні закони і принципи, свою стилістику і техніку виконання, що відрізняється від класичного і народного танцю. Заняття джазом, модерному, естрадним танцями дозволяє студентам виробити необхідні для сучасного виконавця і балетмейстера якості: координацію, відчуття ритму, свободу тіла, орієнтацію в сценічному просторі. Ці якості виробляються цілісною системою вправ, побудованих на основних законах нової танцювальної техніки: поліцентрії і поліритмії, мультиплікації і інших принципах, відмінних від техніки класичного танцю.





Основні принципи модерн-джаз танцю відносяться перш за все до техніки руху. Вони склалися в процесі еволюції різних систем танцю. Ці принципи були запозичені в основному з джазового танцю і з танцю-модерн, а також з класичного балету.

Принципи руху, запозичені з джаз-танцю

При аналізі африканського фольклорного танцю Кетрін Данхем виділила наступні технічні особливості цього стилю:

1. Використання в танці пози колапсу.
2. Активне пересування виконавця в просторі як по горизонталі, так і по вертикалі.
3. Ізольовані рухи різних частин тіла.
4. Використання ритмічно складних і синкопованих рухів.
5. Поліритмія танцю.
6. Комбінування і взаємопроникнення музики і танцю.
7. Індивідуальні імпровізації в загальному танці.
8. Функціоналізм танцю.

Застосування сучасних танцювальних напрямів в даний час достатньо багатобразне: театральна практика, вар'єте і естрада, кіно і шоу-бізнес. Великого поширення останніми роками набули любительські колективи сучасного танцю. Саме для педагогів, хореографів, керівників танцювальних колективів необхідне освоєння нових тенденцій в мистецтві.

Вивчення даних танцювальних систем дозволить ще більш розширити творчу палітру майбутніх учителів хореографії-балетмейстерів.

Тепер розглянемо сучасний танець як сценічну форму. Не зачіпатимемо проблеми мислення хореографа в різні епохи, визначимо тільки системи танцю, які ми можемо спостерігати у наш час. Танцювальною системою можна назвати напрям танцювального мистецтва, який має:

а) естетичну парадигму (наприклад, естетику романтизму, що лежить в основі класичного балету XIX століття, або вираз ідеї індивідуальності художника, як в танці модерн початку XX століття);

б) лексичний модуль, тобто певна танцювальна мова, завдяки якій можна зорозово визначити цей напрям танцю;

в) систему виховання, школу, тобто спосіб професійної підготовки виконавців і хореографів;

г) певний характер художнього мислення хореографа, що створює витвір мистецтва, користуючись виразними засобами тієї або іншої танцювальної системи.

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 й семестрах, з чітким розподілом годин, відведених на вивчення дисципліни, видами занять, тижневим навантаженням.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього вчителя 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.

Особистість вчителя-творця, а саме такого рівня має досягти кожний педагог мистецтва, завжди індивідуально-неповторна. О.Лосєв зазначав, що художня творчість є цілісно інтелігентною діяльністю, розуміючи за цим висловом єдність трьох ступенів (стадій) інтелігентності – свідомості (пізнання), почуття і прагнення (волі)[3].

Надзвичайну складність діяльності вчителя хореографії можна порівняти із «... 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» [4].



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[2].

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*, *третьої групи* складають здібності пов'язані з необхідністю для вчителя хореографії-балетмейстера, хоч би потенційно, бути також і танцівником і, отже, володіти відомим мінімумом виконавських якостей [5].

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 відбулася. Щирість, глибина і змістовність цього вислову у поєднанні з даруванням і майстерністю можуть забезпечити створення повноцінного твору [6].

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.

Іншими словами, 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[7].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гулыга А. В. Гегель. (ЖЗЛ) // А. В. Гулыга – М.: Молодая Гвардия. – 2008. – 263 с.
2. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. – Издание 2-е, расширенное и дополненное. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.
3. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы /А. Ф. Лосев; предисл. В. В. Бычков. – М.: Академический Проект, 2010. – 415 с.
4. Малахов О. Ipanity &copy; Corp; Copyright Email: omalakhov@accuser.com Date: 18 Jul 2003.
5. Похиленко В. Ф. Розвиток здібностей вчителя хореографії до художньо-естетичної діяльності. // В. Ф. Похиленко. Кіровоград, 2006. – 42 с.
6. Фокин М. Против течения. Воспоминания балетмейстера. Л.-М., 1962. – 638 с.
7. Шувалова Н. Ю. Формирование телесности личности на материале танцевальной практики. Дисс. канд. психол. н. / Н. Ю. Шувалова – М., 2004.

**Тетяна АМАРФІЙ**

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СПІВАКІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ВИКОНАВСТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М

**Аногація.** У статті йдеться про одну з основних проблем вокально-виконавської підготовки учнівської та студентської молоді – художньо-образне виконавство. Виокремлено складові даної категорії. Уточнено зміст поняття “здатність до художньо-образного виконавства”, що дозволило більш точно сформулювати педагогічні завдання, котрі особливо важливо виконувати у навчанні співаків-вокалістів.

**Ключові слова:** художній образ, виконавство, здатність, художньо-образне виконавство, співак-вокаліст.

**Постановка проблеми.** У сучасному культурному просторі відбувається стрімкий розвиток як академічного, так і естрадного мистецтва, з'являються нові стилі в музиці, виникають нові підходи до інтерпретації музичного твору, способів звуковидобування тощо. Виконання вокальних творів вимагає від виконавців у яскравій і досконалій виконавській формі передавати художню сутність твору, створювати правдиві образи, які б відповідали задумах автора. Осмислення нових вимог, що постають перед співаками-вокалістами, є актуальним завданням сучасної вокальної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-методичним та психологічним проблемам вокального процесу присвячено роботи В. Багадурова, К. Витвицького, П. Голубева, Л. Дмитрієва, В. Смелянова, В. Морозова, І. Назаренка, І. Прянішнікова, Р. Юссона, В. Юшманова та ін. Вимоги до вокальної підготовки та голосу відображено в працях Н. Гребенюк, Л. Василенко, О. Маруфенко, А. Менабені, Д. Огороднова, О. Ростовського, Г. Стасько, Ю. Юцевича, О. Прядко та ін.



У працях сучасних науковців Ж. Закрасняної, М. Лук'янчикова, О. Соболевої, А. Хлопотової, В. Юрчука головна увага спрямована на виховання вокально-виконавських якостей учнівської та студентської молоді. Зокрема, досліджено зміст вокально-виконавських якостей майбутнього музиканта, виявлено їх значення для музичної освіти й виховання.

Про необхідність роботи над художнім образом у процесі вокальної підготовки йдеться у працях С. Гмиріної, О. Єрошенко, Н. Гребенюк, Д. Бабіч, О. Прядко, М. Ткаченко та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема вокальної підготовки учнівської та студентської молоді протягом останніх десятиліть досліджувалася у багатьох напрямках, але розв'язанню проблеми розвитку здатності співаків-вокалістів до художньо-образного виконавства не приділено належної уваги.

**Метою статті** є визначення сутності поняття “здатність до художньо-образного виконавства”, виокремлення його складових та особливостей розвитку досліджуваного феномену у співаків-вокалістів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних педагогічних, методичних, музикознавчих дослідженнях, практиці навчання склались досить чіткі уявлення про якість, якими має володіти співак-вокаліст. Серед них особливе місце займає здатність співаків-вокалістів до художньо-образного виконавства у процесі художньо-творчої діяльності, оскільки з даним феноменом безпосередньо пов'язаний процес глибокого естетичного впливу на слухачів, виклику в них відповідних емоцій, достовірного втілення задуму автора музичного твору, тобто створення художнього образу.

Розуміння категорії “здатність”, орієнтуючись на існуючі тлумачні словники, трактується як синонім понять “спроможність”, “можливість”. Зокрема, педагогічний словник С. Гончаренка пропонує таке визначення феномену “здатність” – це властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності, наприклад здатність до навчання, здатність до трудової діяльності тощо. Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери). Здатність розвивається в процесі практичної діяльності людини. Значну роль у цьому процесі відіграють природні нахили людини, задатки [3, 181–182].

Отже, маємо констатувати, що поняття “здатність” містить цілий комплекс характеристик особистості, включаючи її задатки й здібності, та, безумовно – знання, уміння та навички, і розвивається й поглиблюється в процесі практичної діяльності.

Поняття художньо-образне виконавство містить три компоненти. “Художній” – який відображає специфіку сприйняття, володіння формами втілення (аналіз засобів і прийомів, необхідних для розкриття образу) і “образний” – як природна здатність свідомості до узагальнення і вираження суб'єктивного відношення до тих чи інших предметів або явищ навколишньої дійсності. Виконавство – це різновид художньо-творчої діяльності. Музичне виконавство – єдиний засіб, за допомогою якого музика матеріалізується в об'єктивній (звуковій) реальності, виявляється в усій своїй видовій, стилістичній і жанровій різноманітності, стає об'єктом сприймання і почуттєво-емоційного переживання і виконує притаманні їй соціальні функції [9, 1].

Виконання вокального твору є художньо-творчим процесом, під час якого створюється неповторний новий художній образ. Даний феномен, як стверджує М. Ткаченко, вважається “одним із найбільш складних понять для визначення, оскільки позбавлений предметності, будь-якої наочної конкретності, втілюючи переважно емоційну інформацію та виражаючи естетичні переживання, настрої і почуття” [13, 193].

Науковцями у галузі музичної психології та музикознавства доведено, що художній образ музичного твору, який розгортається в часі, важко передати словами, але його можна емоційно відчутти через динамічний характер звукового потоку, завдяки пульсації, гармонії тощо [9].

Категорія художнього образу у педагогічному словнику С. Гончаренка трактується як “конкретно-чуттєве втілення певної мети художнього задуму; специфічна форма відображення дійсності в мистецтві, основний продукт художньої творчості, який характеризується особливою здатністю естетичного впливу на людину” [3, 326].

Як стверджує Г. Падалка, “мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем” [12, 9]. Існування художнього образу реалізується під час діалогу між музикантом і слухачем, внаслідок якого він є не думкою, а процесом. Основою художнього образу є суб'єктивна ініціатива автора, сукупність особистісних смислів і особливостей їх втілення.

Художньо-образне виконавство висуває особливі вимоги до співака для створення якісного образного музичного продукту. У першу чергу при його формуванні необхідно задіяти таку надзвичайно важливу категорію, як музичне мислення. Цілеспрямованість і усвідомлена обробка музично-звукового матеріалу, на думку А. Зеленої, виражається в здатності розуміти й аналізувати те, що сприймається слухом, подумки уявляти елементи музичної мови й оперувати ними, оцінюючи музику [6]. У створенні образу музичного твору беруть участь різні види музичного мислення: як образне, логічне, так і творче, асоціативне.

Не менш важливим є включення у даний процес уяви, необхідної на всіх етапах роботи з музичним твором: з моменту сприймання до опрацювання, пропускання через власний чуттєвий досвід і сценічного втілення. Під дією музичних вражень і творчої уяви у свідомості співака-виконавця пісні зароджується художній образ, який потім втілюється під час виконання музичного твору.

Спостереження за діяльністю співака-вокаліста вказує на важливу роль його уявлень про всі компоненти музичного твору як єдине художнє ціле, що допомагає у співвідношенні композиторської



логіки та емоційно-образного змісту твору з індивідуальними особливостями сприйняття, осмислення і виконавської трактовки, відборі засобів художньої виразності, створенні та реалізації оригінальної виконавської концепції.

Уявлення є важливим структурним матеріалом у функціонуванні уяви, як процесу. Вони забезпечують створення образів, оперування ними, перекодування їх в потрібному напрямку, виділення в образі різноманітних ознак та якостей об'єкту, які мають певне значення для людини. Не можна створити і втримувати образ, а тим більше ним оперувати, якщо до нього ти байдужий. Якщо образ не наповнений особистісним смислом і значимістю, він зникає, розмивається, перестає існувати [7, 166].

Основним матеріалом, на ґрунті якого створюються музичні уявлення, є сприйнята і засвоєна музична інформація (емоційні враження і переживання, різноманітні відомості та знання в галузі музичного мистецтва), а також особистісний попередній досвід художньо-естетичної, творчої діяльності (апперцепція).

Процес вокального виконання, як відомо, потребує від організму великої активності, тому такими необхідними стають емоції у співі. Як стверджує О. Єрошенко, уміння співака відчувати, пережити та передати голосом найтонші рухи людської душі у вокальному мистецтві є такою ж важливою якістю, як і наявність самого співацького голосу [5]. Відомий оперний режисер і викладач О. Кірсєв навчав студентів-співаків “довіряти емоціям, інтуїції, наслідувати. Правильна емоція сама веде: як дивитись, з якою інтонацією відповісти, як руки тримати, як голову повернути” [14, 69].

Отже, художньо-образне виконання вокального твору співаком-вокалістом пов'язане з активним функціонуванням різноманітних процесів свідомості та форм психічного відображення мистецької дійсності (емоції, сприйняття, мислення, уява, уявлення та ін.). Все це складає характеристику тих індивідуальних можливостей, які роблять співака-вокаліста здатним, спроможним художньо інтерпретувати той чи інший художній образ.

Аналіз наукових праць відомих педагогів-вокалістів (П. Голубєв, Л. Дмитрієв, О. Єрошенко, Н. Гребенюк, О. Катрич, О. Прядко, М. Ткаченко, Н. Яковлевої та ін.) уможливило стверджувати, що створення художнього образу вокального твору досягається виконавцем насамперед голосовими засобами: тембровим забарвленням, динамічними нюансами, інтонаційними відтінками, вимовою, які передають різноманітні емоційні стани та настрої [4]. П. Голубєв переконує нас у тому, що творче прагнення виконавця виразити співацьким звуком різноманітність інтонацій музичного твору надає голосу відповідного загального тембрового забарвлення і сприяє винайденню необхідних техніко-вокальних прийомів [2, 41]. У зв'язку з цим М. Ткаченко стверджує, що “власне внутрішня емоційна настроєність вокаліста, викликана характером і настроєм музичного твору, психологічно зумовлює вибір відповідних прийомів вокальної техніки та допомагає досягти музично-художньої виразності” [13, 194].

Специфіка художнього образу є такою, що слухач не може сприймати його безпосередньо. Завжди потрібна допомога виконавця, як своєрідного посередника між композитором і слухачем. Саме виконавець дає свою сольну інтерпретацію твору, завдяки якій розрізнені засоби виразності об'єднуються в єдину систему, наповнену змістом. Провідником художнього образу у такому випадку виступає музична інтонація.

Науковці розуміють музичну інтонацію як єдність таких взаємопов'язаних компонентів, як мелодика, інтенсивність, тривалість, темп, тембр, проголошення, музична пауза тощо. В “Українському словнику музичних термінів” термін “музична інтонація” трактується як поняття музичної науки, яке означає ядро (елемент) музичного образу, що у звуковій формі несе певний образно-емоційний зміст. Вона є елементарною художньою цілісністю, котра синтезує всі засоби виразності, які беруть участь у створенні даного звукового моменту [11].

Вивчення праць науковців, зокрема Б. Асаф'єва, А. Малинковської, Є. Назайкінського та ін. дає змогу зазначити, що інтонація в музичному мистецтві є важливим засобом формування музичного висловлювання, розкриття авторського задуму, передачі образно-емоційного змісту музичного твору. Творче прагнення співака-вокаліста виразити співацьким звуком різноманітність інтонацій музичного твору надає голосу відповідного загального тембрового забарвлення і сприяє винайденню технічно-вокальних прийомів [5].

Таким чином, у музичному мистецтві інтонація є способом образного вираження стану внутрішнього світу людини.

Створення художнього образу, на думку Н. Яковлевої, – головна мета музики, як і мистецтва взагалі. Художній образ є основою всієї творчості, “та ціль, до якої прагнуть і просто здібні, і талановиті, і геніальні музиканти”. Завдяки роботі над створенням художнього образу виконавець робить музику явищем особистісним, адже він вживається в неї, проникає в її смисл. Саме в результаті створення художнього образу і передачі його слухачеві може бути досягнуто єдність музичного твору (що виконується), виконавця і слухача. В творчості виконавця явно проступають два моменти: робота (тобто створення художнього образу) і виступ (передача слухачу ідей, почуттів, взаємозв'язок із слухачем). Отже, художній образ створюється не тільки в процесі роботи над музичним твором, а й в процесі виконання – як синтезу “домашньої заготовки” та інтуїції, імпровізаційності у вже “зробленому” творі [15, 476].

Для цього необхідний повноцінний самоконтроль на сцені, мобілізація всіх можливостей, концентрація розумових і фізичних можливостей на межі почуттів і емоцій. При цьому інтерес і увагу публіки слід спрямовувати на зміст твору, а не на показ своїх технічних можливостей. Важливо захопити зал, запросити до роздумів про музику, до співпереживання і співтворчості – тоді відбудеться спілкування слухача з виконавцем, композитором, музикою, виникає зв'язок епох, світовідчужань, почуттів, думок [8, 33].





Однак, співак-вокаліст не обмежується одним виразним засобом – звуковим, а поєднує звук із мімікою та жестом. Міміка є важливим засобом передачі внутрішнього емоційного стану, художнього образу, що доповнює художню виразність, впливаючи на аудиторію. Тому можемо стверджувати, що немаловажним фактором для художньо-образного виконавства є акторська майстерність співака-вокаліста. Оскільки завдання співака-виконавця полягає в драматичному виконанні змісту музичного твору з опорою на ту атмосферу й ті істотні риси художнього світу пісні, які були закладені в неї автором при написанні.

**Висновок.** Отже, зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що за своєю сутністю здатність до художньо-образного виконавства має всі ознаки складної якості, вона становить собою процес і результат художньо-творчої діяльності. Здатність до художньо-образного виконавства не створюється спеціально, вона розвивається в процесі осягнення твору і є результатом його розуміння.

Вокальна й акторська обдарованість співака, технічна досконалість співу, психоемоційний стан вокаліста разом є основними складовими здатності до художньо-образного виконання вокального твору.

Розвиток здатності співаків-вокалістів до художньо-образного виконавства представляє собою тривалий художньо-творчий процес, пов'язаний з вокально-інтерпретаційною діяльністю.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Голубев П. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. Голубева. – К.: Музична Україна, 1983. – 62 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Гребенюк Н. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія / Н. Гребенюк. – К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1999. – 269 с.
5. Єрошенко О.В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники / О.В. Єрошенко // Культура України: зб. наук. пр. – Х.: ХДАК, 2012. – Вип. 36. – С. 252–261.
6. Зеленая А.В. Работа над художественным образом вокального произведения в классе сольного пения / А.В. Зеленая // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам LVI междунар. науч.-практ. конф. №1 (56). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 23–29.
7. Косинський Г. Формування здатності студентів до художньої інтерпретації в процесі занять у навчальному хоровому колективі / Г. Косинський // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 12. – С. 161–167.
8. Лінь Сяо Методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв: дис. канд. пед. наук – 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Сяо Лінь. – К., 2017. – 215 с.
9. Ліпська С.Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. дис. канд. наук: 13.00.02 / С.Л. Ліпська. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 20 с.
10. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М.: Просвещение, 1976. – 252 с.
11. Очеретовська Н.Л. Український словник музичних термінів: наукове видання / Н.Л. Очеретовська, Н.М. Цицалюк, К.П. Черемський. – Харків: Атос, 2008. – 178 с.
12. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
13. Ткаченко М.О. До проблеми втілення художнього образу вокального твору засобами сценічної виразності (у контексті виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва) / М.О. Ткаченко // Педагогічні науки. – 2017. – Вип. LXXV. – Т. 2. – С. 192–195.
14. Шейко Р. Елена Образцова: Записки в пути. Диалоги / Р. Шейко. – М.: Искусство, 1984. – 360 с.
15. Яковлева Н.А. Анализ и интерпретация произведения искусства: учеб пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая и др. – М.: Высшая школа, 2005. – 551 с.

**Анастасія БУЛАНЕНКО**

#### **КОНЦЕПЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ 70–80 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.*

Сучасний стан національної системи художньо-естетичного виховання потребує осмислення та вироблення стратегії розвитку, що буде відповідати вимогам, закладеним у концепції Нової української школи, стрижнем якої є інтелектуально-творча, культурологічна домінанта і спиратися на глибокі традиції українського музичного виховання, закладені у другій половині ХХ століття. За такого підходу обґрунтування концепції музично-естетичного виховання дітей і молоді у 70–80 роках ХХ століття є актуальним і своєчасним.

Проблема музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні знайшла своє відображення в наукових працях Л. Коваль, О. Рудницької, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, Л. Хлебникової, В. Черкасова, К. Шамаєвої, О. Щолокової. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливило усвідомити концепцію музично-естетичного виховання дітей і молоді у 70–80 роках ХХ століття.

З огляду на заявлену проблематику, метою статті визначено обґрунтування концепції музично-естетичного виховання дітей і молоді у 70–80 роках ХХ століття.

Початок ХХ століття став періодом не тільки суспільного, наукового, національного відродження, а й періодом стрімкого розвитку системи музично-естетичного виховання. Завдяки соціально-економічному, освітньо-педагогічному, культурно-мистецькому та громадському рухам, цей період стає етапом бурхливого розвитку музичного життя суспільства, надзвичайного потягу молоді до оволодіння азами музичного мистецтва.

У музичній педагогіці другої половини ХХ століття новий напрямок відкрила концепція музично-естетичного виховання видатного музиканта-педагога Д. Кабалевського (1904–1987). Ця система увібрала в себе досягнення вітчизняної і світової музичної педагогіки.



На думку композитора, головною метою музичного виховання є формування музичної культури як невід'ємної складової загальної культури дитячої особистості. Служити мистецтву і дітям – це було призначенням життя Д. Кабалевського.

У 70-ті роки створення Д. Кабалевським нової концепції викладання мистецтва, в якій знайшов відбиття процес оновлення музично-естетичного виховання, було унікальною подією не тільки у вітчизняній мистецькій освіті, але й у світовій художній педагогіці.

Розуміння природи музичного мистецтва, значний досвід музично-педагогічної і музично-просвітницької діяльності стали тим фундаментом, на якому будувалась музично-педагогічна концепція композитора.

У 1973 році Д. Кабалевський розпочав роботу над створенням експериментальної програми «Музика» для загальноосвітньої школи. Результатом такої роботи стала започаткована у 70-ті роки педагогічна концепція виховання та створена на її основі програма з музики. Спираючись на ідеї Б. Асаф'єва та інших педагогів-музикантів у вирішенні важливого методологічного питання – про специфіку і завдання предмету «Музика», Д. Кабалевський знайшов його вирішення. По-перше, він твердо стояв на позиції того, що принципи, методи і зміст навчальної програми повинні виходити із самої музики, її інтонаційно-образної природи. Але, в той же час, шкільні заняття з музики повинні бути тісно пов'язані з духовним і моральним вихованням підростаючого покоління. Це двоєдине завдання вчений вирішував шляхом реалізації принципу тематичної організації музично-педагогічного процесу [3, с. 75].

Однією із головних особливостей концепції Д. Кабалевського, що визначає його особистісну позицію, слід вважати яскраво відбиту гуманістичну спрямованість. Його програма у 70-х роках відстоювала музику як духовний феномен, нова методика базувалася на вірі у творчі сили дитини, потребувала творчості від вчителя вже на стадії експерименту, і, таким чином, завойовувала визнання серед учителів. У 1980-му році було видано програму для 1–3 класів, у 1982-му році – для 4–7, з часом вона стала обов'язковою для всіх учителів музики. Найбільшим досягненням розробників була програма початкової школи перших трьох років навчання. Вона послідовно розкривала специфіку музики, ідею про взаємодію різних видів мистецтва, вдало пояснювала жанрові засади через поняття «трьох китів», торкалась питань музичного відображення та комунікації. Композитор вважав, що музика має бути не явищем, яке вивчають, а явищем, за яким спостерігають. Тематизм нової програми, – підкреслював Д. Кабалевський, – це сходинки, що ведуть учнів до оволодіння музичною культурою. Замінити або витягнути хоч одну з них не можна, це означає залишити програму не тільки без її цілісності, але і забрати творчий, музично-педагогічний зміст. Привнесений Д. Кабалевським у такий форми принцип тематизму дійсно багато в чому сприяв реорганізації музичних занять, вирішенню, насамперед, такого питання, як цілісність уроку музики [5].

Тематична побудова програми з музики дала змогу об'єднати усі види музичної діяльності (спів, вивчення музичної грамоти, гра на музичних інструментах, імпровізація, ритмічні рухи, прослуховування). Композитор наголошував, що вчитель у жодному разі не повинен порушувати послідовність тем, оскільки саме під час послідовного розвитку відбувається засвоєння предмета. Програма передбачала стислий виклад кожного уроку, визначала репертуар та надавала методичні вказівки (приблизні теми бесід, запитання до учнів, бажані їх висновки тощо). Цілісність уроку повинна була досягатися за рахунок єдності усіх складових елементів. Принцип тематизму природно пов'язував музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Темі – це своєрідні етапи розвитку музичного сприйняття школярів. Відправними точками виступають пісня, танець і марш – головні типи (жанри) музики. Д. Кабалевський був упевнений у тому, що тільки тоді музика може виконувати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути музику та роздумувати про неї, що в основі музичного виховання лежить активне сприйняття музики, а всі історико-теоретичні знання залишаються формальними фактами [4].

Д. Кабалевський вважав, що витоками його «педагогічних емоцій» був досвід попередників. «Образ» уроків музики, його теоретичну базу (або співів – бо відбувалося варіювання) кожний період історії відкоректував і закладав у програмні документи. Композитор визначав найбільш важливим етапом концептуальний підхід до викладання мистецтва, який мав місце у 20-ті роки минулого століття, а також послідовно відстоював позицію, що була представлена в загальній педагогіці і педагогіці музичного виховання і навчання В. Сухомлинським, В. Шацькою та іншими відомими педагогами – тезис про те, що музичне виховання і навчання повинно бути важливим і незамінним засобом морального і естетичного виховання школярів, пов'язаним із життям та іншими явищами культури і мистецтва. Саме тому Д. Кабалевський наголошував на значенні народної музики і музичної класики у навчально-виховному процесі. Природу музики він визначав як живе образне мистецтво, життям народжене і до життя звернене. Зауважував, що тільки любов і долучення до мистецтва можуть стати надійним імунітетом проти дурного смаку.

Розуміння впливу музики на духовний світ особистості, впевненість у тому, що погляди людини на музику невіддільні від її поглядів на життя, привело Д. Кабалевського до наступних висновків: музична культура є абсолютно невід'ємною часткою духовної культури людини.

Д. Кабалевський конкретизував ключові, сутнісні моменти самого процесу виховання музичної культури як частини духовної культури, виявив те загальне, що лежить в основі усіх форм прилучення школярів до музики.

Його концепція музичного виховання і досі широко розповсюджена в практиці музично-естетичного виховання. Вона відіграла значну роль для свого часу, реформувала теорію і практику сучасної музичної освіти, дала можливість глибоко усвідомити той факт, що музика – це мистецтво, і вона повинна



викладатися не як «шкільний предмет», а тільки виходячи із цієї її природи, що мистецтво є форма естетичного усвідомлення світу, сфера художньо-образного мислення, якій потрібні особливі способи і методи викладання. Ідеї Д. Кабалевського дали змогу вирішити проблему музичної педагогіки – виховання у дітей шкільного віку інтересу до музики, визначення мети, завдань, основи музичного виховання, досягнення цілісності уроку музики. У подальшому така спрямованість педагогічних пошуків отримала назву «педагогіка мистецтва», або «художня педагогіка».

На стан музично-естетичного виховання в країні значно впливали і провідні педагогічні ідеї О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, М. Леонтовича, М. Лисенка, Л. Масол, К. Стеценка, О. Ростовського, Л. Хлебникової та інших відомих фахівців вітчизняної музичної культури.

Таким чином, у своїй концепції видатний педагог здійснив перегляд концептуальних основ музичної освіти, вперше науково визначив зміст, форми і методи її реалізації. Д. Кабалевський сам експериментально перевіряв створену ним програму з музики, буквально змусив усіх учителів пройти цей шлях. Можна стверджувати, що такий масштаб не мав собі рівних. Композитор буквально всенародно довів успішність розробленої ним системи музичного виховання. Вчителі музики з ентузіазмом прийняли нову концепцію і програму, адже ця вона вказувала на вихід з рутини, в якій опинилось музичне виховання часів культу «застоя», відкрила новий зміст і перспективи роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кабалевский Д. Б. Про «трёх китов» и многое другое / Д. Б. Кабалевский. – Новосибирск: Западно-сибирское книжное издательство, 1979. – 191 с.
2. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1977. – 254 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Кабалевский Д. Б. Революция и Моцарт / Д. Б. Кабалевский // Радянська культура. – 1974. – 12 февраля. – С. 5–7.
5. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. – М., 1980. – 112 с.

**Юлія ВОВЧЕНКО**

#### МОВА ТАНЦЮ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗУ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

**Резюме:** Мистецтво танцю – одне з найдавніших і найкрасивіших; воно входить до числа мистецтв, які є результатом і одночасно актом творчості. Створюється танець пластикою людського тіла, що розгортається в часі і просторі. У мистецтві танцю час заломлюється і виражається через рухи тіла, зрозумілі і близькі сучасній людині. Танцювальні мотиви, складаючись в строгій відповідності із законами ритму, створюють цілісний художній образ, хоча і дуже крихкий. Тим не менше ми не перестаємо захоплюватися цим мистецтвом, і цінуємо його за скороминущість образу, за емоції якими заряджає танець і виникаюче бажання приєднатися до виконавців.

Мистецтво танцю – одне з прадавніх і найкрасивіших мистецтв, що має тисячолітню історію розвитку. Жодна культура не обходилася без такого явища як танець (хоча форми і функції танцю були різні в різні епохи), що є віддзеркаленням культурного розвитку людства упродовж його історії. Це прекрасне мистецтво притягувало до себе у всі часи.

Вивченням танцю, його історією, розробкою теорії і проблемою інтерпретації займалися: С. І. Бекіна, К. Блазіс, П. Бошан, Р. В. Захаров, Ф. В. Лопухов, Ф. Карозо, А. Мерей, А. М. Мессерер, В. Сорелл, Туано Арбо, І. Чернецький, Х. Елліс і ін.

Фабриціо Карозо у Туано Арбо у своїх працях дали детальний розбір танців XVI століття. П'єр Бошан – придворний танцівник і хореограф Людовика XIV – почав створювати термінологію танців. Карло Блазіс, відомий танцівник і балетмейстер XIX ст., у своїх працях виклав теорію танцю і методіку його викладання, також він кваліфікував рухи, па і танцювальні жести.

У XX ст. теорію танцювальної техніки класичного танцю розглядав видатний балетмейстер, педагог – А. М. Мессерер. У свою чергу, іншого відомого педагога і балетмейстера, Ф. В. Лопухова цікавило взаємовідношення хореографії і музики, проблеми «танцювального симфонізму». Ф. В. Лопухов стверджував, що мелодія і її зміни неодмінно повинні мати своє віддзеркалення в хореографії. Співвідношення рухів і музики в танці присвячені і роботи С. І. Бекіної.

Існують різні підходи до характеристики танцю як виду мистецтва. Культурологічну специфіку танцю досліджували: М. О. Єршоміна, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, В. В. Ромм, В. І. Уральська, С. Н. Худеков. З цієї точки зору танець постає як «форма творчої діяльності людства, яка підкоряється закономірностям розвитку суспільства і культури. Розглядається танець в часі, у зв'язку з економічним, соціальним, політичним розвитком суспільства; опосередковано танець відображає державний устрій, побут, норми громадської поведінки» [11]. Тобто танець (його форми) розглядався і як категорія повсякденної культури людини.

Онтологічний аналіз танцю проводив Г.-Г. Гадамер. З його точки зору онтологію мистецтва визначає категорія «гри». «Рух, який і є гра, позбавлений кінцевої мети; він оновлюється в нескінченних повтореннях <...> Так ми говоримо про гру фарб» [3]. Ігровим простором як найважливішим компонентом гри є сцена, паркет. Але при цьому замкнутий простір гри в танці розмикається, оскільки з'являється глядач – в цьому проявляється своєрідність мистецтва танцю.

Танець як культурний текст, виражений в знаково-символічній формі, розглядали: Ю. М. Лотман, А. Г. Лукіна, Р. П. Макарова та ін. Танець, в розумінні Ю. М. Лотмана, – це складний художній текст, тобто



висловлювання на природній мові, перетворене на ритуалізовану формулу і закодоване вторинною мовою. Танець поєднує в єдине ціле «тексти на принципово різних мовах» – словесну формулу і ритуальний жест: «Так, перетворення ритуалу на балет супроводжується перекладом усіх різноструктурних підтекстів на мову танцю. Мовою танцю передаються жести, дії, слова і крики і самі танці». Саме завдяки цій знаковій формі, танець, як текст, складно інтерпретується [6].

Прийнято ж розуміти танець як «мистецтво пластичних і ритмічних рухів тіла; ряд таких рухів, що виконуються у власному темпі і ритмі в такт музиці» [12]. Танець, як правило, відносять до просторово-часових мистецтв. Він є рухами людського тіла, що розгортаються, упродовж деякого часу, тобто є «твором-діяльністю» [4]. У подібному творі нерозривні творча діяльність людини і своєрідне осмислення світу ним же. Мистецтво, впливаючи на наші почуття і емоції, збагачує особистісний досвід людини, розширює горизонти розуміння світу.

Художній образ танцю створюється легкими і красивими рухами тіла. І, сприймаючи танець, ми в першу чергу бачимо привабливу зовнішню форму: пластику тіла, жести. Внутрішній сенс досягається поступово і опосередковано – через рух людського тіла. Безумовно, що зовнішня форма і зміст нерозривно пов'язані і складають єдине ціле: «твори виразних мистецтв не створюють подібностей предметів, картину життя, не пов'язані з об'єктивним світом, не відбивають його. Виражають у своїй формі і забарвленні певні переживання, утілюють в собі людське світовідчуття – розуміння і оцінку життя» [4].

За словами Б. В. Асаф'єва, «танець є мовою тіла. І якщо ми не можемо щось передати словами, то показати це в динаміці власного тіла, через його пластику набагато легше» [9]. Танець вважається мистецтвом вираження індивідуальності людини. Людина через танець намагається передати стан душі, донести його до глядача за допомогою рухів і музики і виразити їх за допомогою жестів, малюнку танцю, костюма, міміки і ін. Це своєрідні «інструменти» танцю. Тільки цей природний «матеріал» людина може використовувати подібно до того, як вона використовує у розмові мову і слово.

У танці, як і в інших виразних мистецтвах, величезну роль грає ритм. Ритм сполучає окремі танцювальні мотиви в єдине ціле, створює малюнок танцю, а, отже, і художній образ. Поль Валери – французький поет, есеїст і філософ – вважав, що «... завдання танцю в тому, щоб створити і, збуджуючи, підтримувати певний стан за допомогою періодичного руху, який породжується і регулюється слуховими ритмами» [2].

«Кожен танцювальний твір представляє строгу послідовність елементів, що тривають приблизно рівний час, – тактів. Кожен такт співвідносимо, порівняємо з попереднім і наступним, і таке повторення схожих елементів проходить через твір, виступаючи як організуюча усе в єдине ціле сила» [4].

Музика є ритмічним організуючим началом танцю, танець дуже тісно переплітається з нею. Музичний супровід відбиває переважно людські переживання, тим самим надає особливу виразність танцю, з'єднуючись з рухами, мімікою і жестами. А також музика допомагає художньому опису образів, доповнює сюжет танцю, зумовлює загальний розвиток дії. Таким способом, музика в танці використовується в трьох аспектах: ілюстративному (як засіб, що посилює драматичний зміст дії), програмному (як характеристика персонажа за допомогою костюма, гриму, музики і т.д.) і драматичному (як додатковий стержень дії, будучи відзеркаленням усіх етапів танцю) [1].

«Важливо, щоб музичний матеріал був різноманітним за змістом, яким за формою, чітким в ритмічному відношенні» [8]. Без строгої ритмічної системи танець не буде танцем, а лише розрізненим набором рухів. «Ритм підпорядковує собі, кожен рух перестає бути довільним і випадково змінним. Прискорення, уповільнення або рівномірність рухів виражають моменти змісту» [4].

Саме поєднання танцювальних па (рухи рук і ніг, міміка), пластику тіла складають основу танцю. Танцювальні рухи представляють панораму тіла людини, розгортають його в просторі. Під час танцю тіло проживає себе в нім, «...танець є певною системою дій, але призначення цих дій – в них же самих. Він ні до чого не спрямований. І якщо він переслідує якусь мету, то це лише мета ідеальна» [2].

У рухах тіла власне і полягає суть танцю. За словами В. В. Кожінова, саме в них і втілюється задум танцівника. У давньоіндійському трактаті першої половини XIII ст. Абхінаїя Дарпана (дзеркало жесту) танцюрист повинен відбивати точний ритм ногами, зображувати настрої – очима, а сенс – жестами. І щоб сенс танцю був зрозумілий, танцюристові необхідно рухатися легко і красиво, рухи мають бути вільними, жести вигостреними. Адже руки в танці стають основним засобом передачі думок, вони допомагають перевести слова в знаки. Так в індійському танці жест може мати до 85 значень, його називають душею індійського танцю [7]. У класичному індійському танці за допомогою жестів і міміки можна зображувати абстрактні поняття, прикметники, дієслова, іменники і навіть прислівники, головне чітко і правильно виконувати усі рухи.

Жести – одна із найдавніших форм передачі думки. Від природи в людині закладена схильність до наслідування. З самого дитинства, коли нам бракує слів, ми починаємо активно використовувати міміку і жести, щоб виразити свої емоції (розмахуємо руками, щоб привернути увагу; знак перемоги – «V» і т.д.) – це повертає нас до тваринних інстинктів. Тому багато жестів є загальними для людства [5]. Адже танцювальні жести в узагальненій формі відтворюють ті або інші звичайні, повсякденні жести людей.

Точно також міміка людей схожа, вона мало залежить від етнічної приналежності. Міміка і погляд допомагають у вираженні наших почуттів, показують наш внутрішній стан, тонкі і різноманітні переживання і рухи душі.

Пантоміміка об'єднує усі виразні рухи тіла людини: якщо тіло – це «знаряддя» танцівника, підпорядковане художній меті, то пантоміміка допомагає в її реалізації. Пантоміміка як «дзеркало душі»





розкриває перед нами багату палітру людських почуттів. Вона ілюструє психічні стани людини, виражає її переживання і емоції (наприклад, широкі розмашисті рухи і стрибки виражають людську свободу), а значить, допомагає зрозуміти і сенс танцю.

Адже якщо ми не знаємо мови мистецтва, нам важко сприйняти і зрозуміти його. І якщо у всьому світі існує мовний бар'єр, то мова танцю – універсальна і зрозуміла більшості людей (знову ж таки, завдяки використовуваним під час танцю позам і жестам, оскільки більшість танцювальних рухів схожа у багатьох народів). Як спосіб спілкування танець не поступається живій мові; тому що сприйняття людиною танцю відбувається несвідомо на інстинктивно-тілесному рівні, що робить невербальний діалог іноді ефективнішим.

Спілкування між людьми в танці відбувається без слів... Як сказала Галина Уланова: «Подібно до того, як з літер складаються слова, а із слів – фрази, так з окремих рухів складаються «слова» і «фрази» танцю, що становлять поезію хореографічного оповідання» [10]. Кожен жест, кожен крок в танці мають своє значення, кожен танцювальний рух – це певний код, що несе сенс.

Танець є віддзеркаленням епохи. Через танець ми можемо досягнути суспільство, що породило їх, спробувати зрозуміти образ думки і устої людей, їх характер і психологічні особливості. Емоції візуалізуються через тілесність, перетворюються на танцювальний малюнок, ритм, динаміку, які створюють закінчений художній образ. І хоча цей образ узагальнений, але саме завдяки і всупереч абстрактності і умовності мова танцю інтернаціональна.

Отже, мистецтво танцю – одне з найдавніших і найкрасивіших; воно входить до числа мистецтв, які є результатом і одночасно актом творчості. Створюється танець пластикою людського тіла, що розгортається в часі і просторі. У мистецтві танцю час заломлюється і виражається через рухи тіла, зрозумілі і близькі сучасній людині. Танцювальні мотиви, складаючись в строгій відповідності із законами ритму, створюють цілісний художній образ, хоча і дуже криккий. Тим не менше ми не перестаємо захоплюватися цим мистецтвом, і цінуємо його за скороминущий образ, за емоції якими заряджає танець і виникаюче бажання приєднатися до виконавців.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева В. А. Музыка в синтетических видах искусства// Общественные науки №2, 2003. – С.20-22.
2. Валери П. Об искусстве. – М.: «Искусство», 1975.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Кожин В. В. Виды искусств. – М.: «Искусство», 1960. – С.5, 21, 41, 50.
5. Лексикон неоклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. / Под ред. В. В.Бычкова. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2003. – С.300-317.
6. Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т.1. // Семиотика культуры и понятие текста. – Таллинн, 1992. – С.129-132.
7. Менон М. С. Н. Танец и язык жестов // [Электронный ресурс]: URL: <http://www.indonet.ru>
8. Мессерер А. Уроки классического танца. – СПб.: «Лань», 2004. – С.24.
9. Мечковская Н. Б. Семиотика Язык. Природа. Культура. – М. Издательский центр «Академия», 2007. – С.176.
10. Морозова Ю. Танец-воспитание // [Электронный ресурс]: URL: <http://www.manwb.ru/articles/arte/dance/>
11. Нарская Т. Б. Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств № 1(25). – Челябинск, 2011. – С.70.
12. Словарь русского языка С. И. Ожегова / Под ред. Н. Ю. Шведовой – М.: «Русский язык», 1989. – С.787.

**Олексій ГАЛКІН**

### **ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ГРИ НА ШЕСТИСТРУННІЙ ГІТАРІ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дідич Г. С.*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасна гітара, напевно, самий інтернаціональний музичний інструмент. Вона є одним із найдавніших музичних інструментів. Витоки гітари йдуть з далекого минулого і її багата історія нараховує десятки століть і проходить через безліч історичних та культурних епох.

У ХХ столітті гітара стала і космічним музичним інструментом. На орбітальній станції «Мир» була гітара. Взагалі, це єдиний музичний інструмент, який побував у космосі. У ХХ столітті з'явилась величезна різноманітність форм і конструкцій шестиструнних гітар. З розвитком електроніки з'явилися електрогітари, електроакустичні гітари, midi-гітари, гітари із звукознамачами. Гітара проникла в десятки жанрів сучасної музики: класика, джаз, рок, кантрі, латиноамериканська музика, бардівська пісня, поп-музика. Широка популярність шестиструнної гітари зумовлена універсальністю цього інструменту, гітара однаково «комфортно себе почуває» і в професійній музичній діяльності і в любительсько-побутовому виконанні.

Необхідно відмітити, що для багатьох музичних культур гітара являється традиційним музичним інструментом, в тому розумінні, що багато музичних жанрів (а саме фламенко, латиноамериканська музика, кантрі, джаз, рок, фьюжн) під час розвитку опирались на гітару. Також, в кожному жанрі, гітара набула характерних особливостей (форма інструмента, стрій, особливості звуковидобування, посадка, постановка рук і т. ін.). Підсумувавши все вище сказане можна констатувати, що шестиструнна гітара в сучасному музичному світі є мульти-стильовим інструментом.

У нашій країні навчання гри на шестиструнній гітарі, в державних навчальних закладах здійснюється за програмою, що розроблена на базі методики навчання гри на класичній гітарі. Це освоєння способів і прийомів гри на педагогічному репертуарі, розробленому за час становлення класичної гітари як академічного музичного інструменту. Але сучасна методика навчання гри на класичній гітарі НЕ включає в



свою програму вивчення інших традиційних гітарних напрямків в музиці (наприклад, фламенко або босанову).

«Сьогодні академічна гітарна школа стала перед проблемою системи освіти, коли в музиці відбувається інтеграція класичної, сучасної, етнічної та джазової (в широкому сенсі) музики. Виконавцю необхідно бути добре знайомим з різними музичними жанрами, основами композиції, гармонії на гітарі» [3]. Аналізуючи погляди провідних педагогів і виконавців України на проблеми педагогічного репертуару і методику навчання, можна зафіксувати, що в сучасній гітарній педагогічній системі утворилися «білі плями». «Сьогодні гітаристи і особливо викладачі потребують нових систем і методик, що збагатять учнів новими знаннями і музичним репертуаром, більш широким і сучасним, що дозволить згодом перейти до будь-якого іншого стилю гри, будь це джаз, фламенко, кантрі чи рок»[3].

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Методика навчання гри на шестиструнній гітарі в нашій країні за останні 20-30 років пройшла активний шлях розвитку. Було видано і перевидано велике число підручників та самовчителів. Найбільшою популярністю користуються школа гри на шестиструнній гітарі П.Агафوشина, Е.Пухоля, М.Каркассі, О.Іванова-Крамського, А.Кравцова і Школа Чарльза Дункана, а також Самовчителі Е.Ларічева, П.Вещицького.

Аналізуючи дані школи, і визнаючи їхню безумовну гідність як академічних посібників з освоєння мистецтва гри на класичній гітарі, не можна не відзначити, що ці школи (в більшості своїй видані в СРСР) не містять в собі інформацію з «не класичних» стилів гри на гітарі.

У колишньому Радянському Союзі було видано кілька цікавих посібників для гітаристів, які бажають ознайомитися з особливостями застосування гітари в естрадній музиці і джазі. Найбільш цікаві серед них це «Техніка джазового акомпанементу» В. Молоткова і В. Манілова. «Джазова імпровізація на шестиструнній гітарі» В. Молоткова і «Джаз в ритмі самби» В. Манілова, В. Молоткова. Ці посібники, видані у видавництві «Україна», були єдиним джерелом (офіційно видані) отримання інформації для гітаристів колишнього СРСР і початку 90-х. На наш погляд, праці В. Молоткова і В. Манілова написані досить компетентно, і висвітлюють велику низку питань по джазовій гітарі, і можуть бути цікаві і класичним гітаристам.

**Мета** даної статті полягає у вивченні проблем педагогічного репертуару та методик гри на шестиструнній гітарі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Час не стоїть на місці, і гітарна педагогіка в Україні активно розвивається. З'являється багато нової інформації, в пострадянський час сталася форсована інтеграція в світові культурні процеси у всіх галузях мистецтва. Цілком закономірно, що це торкнулося виконавства і педагогіки гітари.

У пострадянський час ми стали відкривати для себе нові жанри в музиці (сучасний джаз у всьому його розмаїтті, босанову, фламенко та ін.). Не можна сказати, що в СРСР зовсім нічого не знали про розвиток естрадно-джазової музики, але необхідно зазначити, що інформація була вкрай мізерна. Все вище сказане відноситься і до шестиструнної гітари. У пострадянський час стала доступна інформація про те, що відбувається в світовому гітарному просторі, з'явилися в широкому продажу аудіо та відео записи гітаристів різних жанрів (від класичної гітари до ультрасучасних гітарних напрямків). Особливо вразив вітчизняних шанувальників гітари рівень гри західних гітаристів, що грають на акустичних гітарах не класичний репертуар. Дійсно мистецтво таких гітаристів як Al di Meola, Пако де Лусія, Джон Мвклафлін, Томмі Еммануель та інших справляє сильне враження навіть на самих ортодоксально налаштованих гітаристів. А про гітаристів, які формувалися під впливом творчості метрів джаз-гітари і говорити не доводиться.

Кожен початківець-музикант стикається з проблемою пошуку інформації та системи музичних знань, що дозволяють послідовно освоювати мистецтво гри на музичному інструменті. Для цих цілей, як відомо, існують ретельно складені програми і методики, за якими навчаються і займаються в навчальних закладах (в ДМШ, музичних училищах, консерваторіях). І дійсно таких програм і методик для гітаристів існує безліч, і багато на дуже високому професійному рівні (наприклад, Школа Еміліо Пухоля), але всі вони мають академічну спрямованість. Практично вся система гітарної освіти в Україні ґрунтується на школі навчання гри на класичній гітарі (винятком лише є естрадні відділення в музичних училищах і музичних вищах), так склалося історично. Будь-який початківець гітарист, який навчається в музичній школі, буде вивчати класичний гітарний репертуар, і це нормально і правильно. Але не можна забувати, що музика постійно розвивається, з'являється щось нове, цікаве, талановите.

На наш погляд, освітня система повинна гнучко реагувати на зміни в розвитку музичного мистецтва в цілому, вміти йти в ногу з часом, задовольняти потребу учнів у вивченні різних музичних жанрів. Чому стався такий колосальний розрив між системою музичної освіти і сьогоdnішнім днем, в якому присутні стільки музичних напрямків. Адже не всі йдуть вчитися грати на гітарі, щоб стати класичними гітаристами, а їм викладають такий репертуар, який давався сто п'ятдесят років тому. Їх вчать так, як вчили педагога, який тепер сам викладає. А в результаті молода людина, яка закінчила навчальний заклад, якщо він чистий класик, залишається без роботи. Адже чим ширше твій музичний кругозір, тим більше шансів знайти роботу. Очевидно, одна з головних проблем гітарної педагогіки на сьогоdnішній день це недолік сучасного репертуару естрадно-джазового напрямку, та й взагалі будь-якої системи взаємозв'язку класичної гітари та джазових стилів. Вважаємо, що доречно буде навести висловлювання відомого гітариста і педагога Олександра Вінницького з цього питання: «Величезний інтерес до гітари і повні гітарні класи в музичних школах не говорять, що все благополучно. Я довгий час проводжу семінари для педагогів музичних шкіл в різних містах і країнах. Картина всюди одна і та ж. Всім відомо, що недолік класичного репертуару для



початківців викликає ефект заївшої пластинки – одні й ті ж п'єси в репертуарі кожного початківця. А діти хочуть грати й іншу музику, більш естрадну, але на класичній гітарі» [3].

**Висновок.** З вище викладеного, слід зазначити, що популярність шестиструнної гітари незмінно зростає. Змінюється і активно розвивається гітарна педагогіка, з'являються нові методики викладання гри на інструменті. Заповнюються «білі плями» гітарного педагогічного та концертного репертуару. Авторська методика Олександра Вінницького «Джаз на класичній гітарі» займає, на наш погляд, дуже важливе місце в сьгоднішній гітарній педагогічній системі як у нас в країні, так і за кордоном. О. Вінницький один з небагатьох гітаристів у світі, який спробував прокласти дорогу в справі об'єднання джазу і виконавства на класичній гітарі. Особливу роль в сучасному педагогічному репертуарі для класичної гітари грають твори О.Вінницького для дітей та юнацтва. Вони, безсумнівно, допомагають педагогам ДМШ і ДШМ, а також здатні послідовно прилучати дітей до гарної сучасної гітарної музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайсборд М.А. Андрес Сеговия и гитарное искусство двадцатого века / М.А.Вайсборда. – М.: Музыка, 1983.
2. Вайсборд М. А. Гитара и гитаристы / М.А.Вайсборд. – М.: Музыка, 1979.
3. Волков В. Д. Интервью с музыкантом // Гитарист, 2002, №1.

**В'ячеслав ІВАНЮК, Лідія ТЕРЕБИЛО**

### ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

*(студенти II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук Растригіна А. М.*

**Анотація.** У статті розглянуто перспективи формат побудови відносин між педагогами, батьками і учнями в рамках Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа"

**Ключові слова:** нова українська школа, партнерство, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, вільне виховання

**Постановка проблеми.** Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" визначено, що її метою є, зокрема, запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків. Тобто, заявлено:

- про задум відійти від формату відносин між вчителем і учнем, де перший виступає у ролі інформатора, консультанта і контролера (у даному випадку за допомогою батьків), а другий – поінформованого, проконсультованого і підзвітного, та

- про намір запровадити новий формат відносин, де вчитель, учень і батьки виступають співучасниками діяльності по всебічному розвитку людини (тобто, учня) як особистості та найвищої цінності суспільства [1].

У зазначеному контексті набуває актуальності визначення формату відносин між учасниками освітнього процесу, здатного реалізувати завдання, передбачені Концепцією «Нова українська школа» в частині забезпечення плідної співпраці учасників на засадах взаємної довіри й поваги.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема налагодження ефективної взаємодії між педагогами і батьками учнів завжди залишалася в полі зору науковців різних галузей знань: психології, педагогіки, соціальної психології та інших. Відзначаючи важливість впливу такої взаємодії на формування світоглядної позиції учня, а також важливість впливу колективу, в якому відбувається становлення учня як особистості, основоположник наукової педагогіки Ян Амос Каменський (1592-1670) розробив класно-урочну систему навчання, яка поступово призвела до витіснення системи індивідуальної.

Запровадження системи, розробленої Яном Каменським, зумовило вчених зосередитися на дослідженні методів і форм взаємодії вчителів і батьків, вважаючи це запорукою гармонійного розвитку особистості учня.

Цінними для дослідження нашої проблеми є праці сучасних науковців, які досліджують проблему партнерської взаємодії між шкільним колективом та членами родини. Зокрема, це стосується праць В. Вершиніна, Т. Виноградової, Л. Обухової, Л. Панфілової, А. Растригіної, І. Хоменко та інших, в яких висвітлена актуальність партнерської співпраці в освітньому процесі як важливої умови розвитку особистості школяра.

Аналіз досліджень зазначених науковців дає привід стверджувати, що в їх полі зору завжди залишалися виключно педагоги і батьки. Щодо самого учня, без якого навчально-виховний процес повністю втрачає сенс, то його функціональні обов'язки зводилися виключно до засвоєння наданої йому інформації.

Тематика нашого дослідження надає змогу доповнити наукові пошуки названих авторів, визначити формат відносин між учасниками освітнього процесу, здатного забезпечити їх плідну співпрацю на засадах взаємної довіри і поваги.

**Мета статті** полягає в аналізі сучасного стану організації освітнього процесу в умовах реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа". Розглянуті форми взаємодії між учасниками освітнього процесу, необхідні для забезпечення їх плідної співпраці.

**Виклад основного матеріалу.** Інтенсивність розвитку суспільства в умовах кардинальної зміни ціннісних орієнтацій, зумовлює надання пріоритету налагодженню відносин між представниками різних соціальних груп та спонукає їх до конструктивного діалогу і порозумінню. В цьому сенсі партнерські відносини набувають форми єдиної можливої моделі взаємозв'язків, яка здатна чітко визначити інтереси



кожної із сторін та задовольнити їх, хоч і не в повному, але в задовільному обсязі. На таке твердження вказує саме поняття "партнерство", в основу якого закладені принципи демократії, законності, свободи вибору, соціальної справедливості.

Партнерство – це добровільна угода про співробітництво між сторонами (двома або декількома), в якому всі учасники домовляються працювати разом на досягнення обумовленої ними мети, розділяючи при цьому правомочність, ресурси, досягнення і відповідальність [2].

Намагання запровадити в освітню практику моделі "дитина-педагога-батьки" і тим самим долучити до освітнього процесу дитину-учня в якості партнера, розглядається Концепцією реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа", як одна із умов перетворення української школи на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України [3]. І з цим сперечатися складно. Вже сьогодні учнівська молодь, вільно почувуючи себе в інформаційному просторі, володіє більшим запасом знань, ніж деякі з їх педагогів.

"Пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання. За останні роки цей обсяг дуже збільшився, як і значно зріс загальний інформаційний потік у світі. Учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем.

Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання. Матеріал підручників затеоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом" [3].

По-іншому, проте, бути і не може, зважаючи на бюрократизацію нинішньої школи.

"Формальна освіта – державна система нижчої, середньої і вищої освіти та підвищення кваліфікації фахівців, що має затверджені програми та терміни навчання. Вона відбувається, зазвичай, у спеціально створених умовах (закладах) та контролюється державою. Навчальні заклади цієї системи надають "освітні кваліфікації" – посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, титули, що засвідчують здобуття певного рівня знань, умінь, навичок, підтверджене оцінкою, що присуджується за загальноприйнятими критеріями" [4].

З огляду на визначення терміну "формальна освіта", стає зрозумілим, що більш гнучкою системою надання знань володіють члени родини учня, наставники, майстри різних справ, тренери, репетитори, які проводять діяльність в межах неформальної освіти. Ця освіта відрізняється від формальної наявністю індивідуальних занять, тренінгів та короткотермінових курсів, що переслідують практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не провадять формального оцінювання навчальних досягнень учасників. У цьому секторі найчастіше застосовують інноваційні підходи, апробують новаторські методики та технології навчання [4].

В той же час, найбільше впливає на розвиток учня самоосвіта, яка, згідно Закону України "Про освіту", також іменується "інформальною".

"Інформальна освіта – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини. Фактично це здобуття необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду. Якоюсь мірою інформальна освіта ототожнюється з соціалізацією, включаючи в себе всі засоби впливу на особу (соціальне середовище, ЗМІ та Інтернет, культурно-просвітницькі та розважальні заклади). Результат інформальної освіти – ознайомлення з культурними нормами, передача знань і навичок. Цю сферу, за словами Д. Москвіна, "людина творить для себе сама, тобто, освітні потенціали суспільства вона перетворює на дієві фактори свого розвитку". Інформальна освіта слабо піддається зовнішньому регулюванню (але не впливу!), оскільки може відбуватися навіть мимовільно, без певної мети" [5].

Отже, розвиток особистості учня відбувається на стику формальної, неформальної та інформальної освіти, де право вибору джерела знань належить виключно самому учню. Тільки за таких умов можливий "всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору" [1].

Зважаючи на зміст формальної, неформальної та інформальної освіти, стає зрозумілим, що превалюючою в освітньому трикутнику дитина-педагога-батьки повинна виступати неформальна освіта, на чолі з батьками, яка містить у собі функції двох інших. Школа і дитина, в такому випадку, виконуватимуть роль помічників-консультантів, що дасть змогу вчителю показати на практиці свою педагогічну майстерність, а учню – відчувати свою приналежність до спільної справи.

На нашу думку, саме це мав на увазі російський педагог, прибічник теорії вільного виховання, К. Вентцель, який на початку ХХ ст. пропонував створити "будинки вільної дитини", де, за його задумом, було б відсутнє систематичне навчання, з відповідними навчальними планами, програмами, класною системою уроків. Натомість центром занять повинні були бути майстерні. Замість постійних вчителів займатися з дітьми повинні були батьки [6].

Як вбачається з Концепції Нової української школи, теорія вільного виховання не втратила своєї актуальності. Ідеї авторів Концепції повністю збігаються з ідеями засновниці теорії, шведської письменниці й педагога Еллен Кей, яка наполягала на природньому розвитку кожної дитини, її самовихованню, на протидії формальним строгим методам традиційного виховання. В основу педагогічного процесу Еллен





Кей заклала особистий досвід дитини, її інтереси та самостійність. Вона критикувала стару і сучасну на той момент школу як таку, що губить дитячі душі і вбачала мету шкільної освіти не в передаванні суми знань, а в загальному розвитку дитини, формуванні допитливості, дослідницького ставлення до світу, уміння спостерігати і вивчати його, застосовувати знання на практиці тощо [7].

В цьому сенсі набувають значної ваги дослідження вільного виховання, проведені на сучасному етапі вченими: М. Магомедовим – докторська дисертація "Методологічні й соціально-педагогічні основи теорії та практики вільного виховання" (1994 р.); А. Козловим – докторська дисертація "Теоретичні основи педагогіки ненасильства" (1997 р.); С. Вдович – дисертація "Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.)" (1998 р.); І. Батчаєвою – дисертація "Теорія нового „вільного виховання” педагогів-реформаторів бременської наукової школи Німеччини (кінець XIX – початок XX століття)" (1999 р.); А. Растригіною – докторська дисертація "Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття" (2004 р.) та ін. [6].

**Висновки.** Отже, узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що на сучасному етапі педагогіка партнерства здатна виконувати свої функції по налагодженню взаємодії між учасниками освітнього процесу виключно в рамках позашкільної освіти. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані необхідністю створення цілісної системи освіти і виховання, зосередившись, в першу чергу, на освітніх підсистемах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII "Про освіту"
2. Козлов Н. Партнерські відносини [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://psychologis.com.ua/partnerskie\\_otnosheniya.htm](http://psychologis.com.ua/partnerskie_otnosheniya.htm)
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. / група упорядників / заг. ред. Грищенко М.
4. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/4\\_106261.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm)
5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.proz.com/kudoz/english-to-ukrainian/education-pedagogy/3380861-informal-learning.html>
6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/> Теорія вільного виховання
7. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/> Еллен Кей
8. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/> Еллен Кей

**Владислав КАШПУРЕНКО**

#### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ОБРАЗНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доцент, народний артист України Дьомін С. П.*

**Аналіз останніх досліджень.** 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. У найбільш загальному вигляді під артистизмом науковці розуміють загальну властивість людини внутрішню перестроюватись, приймаючи на себе різні соціальні ролі й функції, вступаючи у різні типи відношень. 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. Визначається, що здатність до артистичного поведіння відіграє важливу роль у діяльності суб'єктивного типу, особливо за обставин, в яких виникає потреба людини у «подачі» себе, створенні певного іміджу, наприклад, бесіди з метою отримання престижного робочого місця тощо. Останнім часом все більше уваги приділяється прояву артистизму у сфері педагогічної діяльності. Науковці, зокрема І. Адоевцева, О. Булатова, Г. Гарипова, О. Головенко, В. Загвязинський та ін., зазначають, що виконання вчителем своїх педагогічних функцій вимагає від нього різного роду здібностей – дидактичних, експресивних, організаторських, сугестивних, 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. Ознаками педагогічного артистизму вважають емоційність і виразність мови, стиль поведіння, 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. 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». У сфері художньої діяльності «пальма першості» у прояву уваги до артистизму належить, безумовно, театральній педагогіці. Це і сталі системи виховання акторів, і розробка методичних праць, присвячених окремим проблемам їх підготовки. Сценічна діяльність вокаліста – це, окрім знання і розуміння матеріалу (мелодія, текст, стиль, смислове навантаження твору), кожного разу вимагає від співака проявів імпровізації і не лише стильової і мелодійної, а і образного



проникнення у зміст виконуваного твору, який повинен стати не схожим на виконання інших співаків. У цьому випадку важлива роль належить не лише тембровій забарвленості, діапазону, а і акторській грі, бо кожен вокальний номер – міні вистава, у якій співак розкриває образ, від імені якого написано твір і втілює його у сценічне життя як актор.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття «образна імпровізація» та виявити педагогічні умови підвищення ефективності виконавського артистизму співаків – студентів магістратури музично-педагогічних навчальних закладів.

**Завдання статті** – виявити особливості виконавського артистизму в різних видах музичного виконавства, специфіку його прояву в співацькій діяльності, схарактеризувати педагогічні умови, які сприяють вдосконаленню формування у студентів магістратури вокально-виконавського артистизму. У процесі дослідження застосовано такі методи: аналіз, систематизація та узагальнення даних з психолого-педагогічної, музикознавчої, мемуарної літератури, порівняльний аналіз сутності артистизму і імпровізації та особливостей його прояву в різних сферах діяльності та визначається специфіка підготовки фахівців до різних форм музично-сценічного виконавства.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Як було зазначено вище, у підготовці викладачів дисциплін естетичного циклу, зокрема з музичного мистецтва, питання оволодіння педагогічним артистизмом набуває особливого значення, що зумовлено специфікою діяльності художнього типу. Надзвичайно важливо, що ця специфіка потребує від митців артистизму як неодмінної складової мистецької діяльності: саме артистизм, як зазначають науковці, вносить новий вимір у художньо образну змістовність твору, породжуючи його «надсенсацію». Тому до рівня сформованості артистизму викладачів з мистецьких дисциплін висуваються особливо високі вимоги, пов'язані з художньо-образною природою змісту навчання та значущістю суб'єктивно-емоційної складової педагогічного процесу. Отже, на відміну від побутового, ділового та педагогічного, артистизм, який проявляється у сфері художньо-творчої діяльності, становить його атрибутивну, сутнісну властивість, являючи собою одну з основоположних ознак та умов прояву. Саме у такому тлумаченні виникло поняття «артистизм» (від фр. *artistique* – художній), яке розуміється як високий рівень майстерності у діяльності художньо-естетичного спрямування. У сфері музично-виконавського мистецтва проблема артистизму висвітлюється, здебільшого, у працях, пов'язаних з аналізом діяльності видатних митців. У галузі музичного мистецтва найбільш активно ці питання розглядаються в музично-психологічних працях та методичних розробках, присвячених проблемам інструментального музикування (М. Берлянич, Л. Коган, М. Фейгін, Ю. Цагареллі, О. Шульпяков та ін.). Для нас важливо, що, в результаті спеціального аналізу праць з питань артистизму у вокально-педагогічній літературі, виконаного М. Кузнецовим, було встановлено наступне: на відміну від інструменталістів, у численній кількості мемуарів і записок оперних артистів питанням виконавського артистизму, вивченню теоретичних праць та досвіду знаних майстрів оперної сцени, музично-акторської гри К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, Ф. Шаляпіна суттєва увага не приділяється, що свідчить про недооцінку у вокальній педагогіці значущості цілеспрямованого виховання артистизму майбутніх співаків.

З огляду на досліджувану тему, звертає на себе увагу та обставина, що видатні представники інструментального мистецтва минулого, зокрема Л. Коган, Н. Мільштен, Г. Нейгауз, С. Рахманінов, проявляли значний інтерес до творчої спадщини знаного співака артиста Федора Шаляпіна. Так, Генріх Нейгауз постійно повертався до аналізу технологічних тонкощів виконавсько-артистичної діяльності співака, вивчав способи створення художнього образу та його сценічного втілення, спирався на думки Шаляпіна щодо самоконтролю артиста під час виступу. При цьому видатний піаніст і педагог відзначав спільність цих проявів у різних формах музично-творчої діяльності – музично-інструментальному, театральному-драматичному та музично-драматичному різновидах. Зважаючи на це, звернемося до праць науковців, які досліджували питання виховання виконавського артистизму в музикантів різних спеціальностей. Ю. Цагареллі визначає артистизм музиканта як здатність впливати на слухачів засобами талановитого вираження внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення. Виконавський артистизм розуміється автором як спроможність музиканта діяти за логікою змісту музичного образу, змінювати стан емоційної напруги, відтворювати динаміку змін емоційних переживань засобами музично-виконавської виразності.

З погляду науковця, в досягненні виконавського артистизму важливими є синтез техніки та високої духовної культури, знаходження художнього, ідейного смислу мистецьких феноменів та їх втілення на основі виконавської майстерності, завдяки чому цей процес стає, за виразом Б. Асаф'єва, мистецтвом «інтованого смислу» та «образної імпровізації».

У музично-психологічних дослідженнях Б. Теплова, Г. Костюка значна увага приділяється ролі внутрішньої природи: темпераменту, імпульсивності, урегульованості психічних процесів, розвиненим здатностям до внутрішньо-психологічного й зовнішньо-візуального перевтілення, які суттєво впливають на якість прояву артистизму. Увага науковців акцентується на тому, що саме завдяки цим здібностям у музиканта виникає можливість відтворювати змістовно-образну сутність художнього феномену, динаміку розвитку художнього змісту, осягати єдності свідомого застосування комплексу засобів, навичок і вмінь виразного виконання та підключеної до цього процесу інтуїції, на основі чого відбувається творчо-артистична діяльність. Їх досягнення пов'язується з органічним поєднанням внутрішніх переживань та способів їх зовнішнього відтворення, взаємним доповненням інтуїтивно імпровізаційного та споглядально-рефлекторного, раціонального й емоційного компонентів сценічної, виконавчо-творчої діяльності, стаючи



основою багатомірного творчого самовираження й художньо творчого спілкування у виконавському процесі. Інші дослідники акцентують увагу на тому, що досягнення артистизму потребує від музиканта мобілізації всіх сфер психічного буття: свідомості, волі, емоцій, натхнення, відповідного розкриття потенційних здібностей, які сприяють успішності виразного, впевненого, артистичного виконавства (С. Казачков, Л. Майковська). З огляду на це, надзвичайно важливою для розвитку артистизму виконавця визнається його інтелектуальна, волева активність, постійне знаходження в пошуково-виконавському стані слухового, інтелектуально-рефлексивного типу, сформованість навичок адекватної самооцінки та, за необхідністю, пошуково-корекційної діяльності.

Зазначається, що саме завдяки діалектичному поєднанню творчої уяви, володінню технікою художньо осмислених виконавських дій, розвиненій рефлексії й здатності до адекватної самооцінки, відбувається подолання антагонізму емоційного й логічного, конкретного й абстрагованого, інтуїтивно-інстинктивного компонентів діяльності, імпровізаційності виконавсько-творчого процесу та постійного самоконтролю (Л. Бочкар'єв).

Відтак, формування артистизму та осмисленої імпровізації 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 «героя» та його втілення досконалими 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. Специфіка утворення художнього образу двоєдністю поетичної та музично-інтонаційної складових зумовлює потребу у проникненні виконавця в сутність художнього образу твору через розуміння і вербально-поетичних образів, і його втілення музично інтонаційними засобами. Вдумливий аналіз літературно-музичного тексту твору стає основою усвідомлення його художньої ідеї, створення власної інтерпретації, будування динаміки розвитку художньо-образної палітри твору. Не менш важливо виховувати у 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. Зрозуміло, що на шляху втілення цього ідеального художнього образу потребується всебічне володіння співацькою технікою. З точки зору підвищення якості артистизму вокаліста, процес оволодіння актуальними для певного твору вокально-технічними прийомами має «одохотворятись» проміжною метою – втіленням художнього образу твору та «прикінцевою» метою виконання – створенням певного художньо-естетичного враження на слухачів. Тобто в процесі пошуку фонаційно-технічних прийомів, відпрацювання технологічних навичок, як-от: вірного звукобудування у високій вокальній позиції, сформованих навичок активної співочої артикуляції, володіння технікою фразування, філірування звуку, його динамічного варіювання тощо, мають завжди пов'язуватись з уявленням про їхню естетичну цінність, змістово-художню виразність, проектуватись на завдання досягати яскравого образного враження. 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. Наступна особливість прояву артистизму у вокально-виконавській діяльності пов'язана з тим, що у процесі сценічного виступу співак, на відміну від музиканта-інструменталіста, вступає у безпосередній візуальний контакт зі слухачами. Завдяки цьому, співак справляє художнє враження на публіку не тільки вокальноінтонаційною стороною виконавства, а й зовнішніми засобами, починаючи з костюму, виходу на сцену, співочо-сценічної постави, і завершуючи характером жестикуляції, міміки, поглядів. Відтак, співак має досконало володіти і внутрішнім, музично виражальним артистизмом, і артистизмом зовнішньо театралізованого типу, досягати цілісності художнього враження за рахунок природного злиття вокальноінтонаційного вираження динаміки розгортання художньо-образного змісту твору та майстерності його сценічно-драматичного втілення. Досягнення такої єдності, за думкою І. І. Силантьєвої, забезпечується за рахунок уміння 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.

Зазначимо, що задля оволодіння мистецтвом «вживання» у образ персонажу, співак має володіти вмінням «відсторонюватись», абстрагуватись від оточуючої дійсності, досягати максимальної концентрації уваги на творчому процесі, на технічних та художніх завданнях, які мають вирішуватись задля створення певного художнього образу. У розгляді шляхів, які сприяють успішності становлення артистизму майбутнього фахівця у галузі вокального мистецтва, звернемося до висловлювання видатного психолога Л. С. Виготського, який писав: «Навчити творчому акту мистецтва неможливо, але це зовсім не означає, що вихователь не в змозі сприяти його утворенню й появі. Через свідомість ми проникаємо в несвідоме, ми можемо певним чином так зорганізувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі» [1, с. 247]. Отже, створюючи умови для стимуляції артистизму та імпровізаційності магістрантів, важливо сформувати в їхній свідомості особистісно-прийнятний художньо-змістовий образ, розуміння сутності виразно-технологічних завдань, які постають перед ним, значущість зовнішньо-візуальних прийомів втілення художніх емоцій, характеру «героя», його переживань. На цьому шляху важливим вдається «втягнення» студентів у такі види діяльності, які б стимулювали прояв найкращих властивостей, надавали б їм сміливості й упевненості у своїх можливостях. Відтак, важливою умовою розвитку імпровізаційного



артистизму співака-виконавця вважаємо засвоєння ним у процесі вживання в динаміку художньо-образного розвитку твору елементів театральної та хореографічної виразності, адаптованих до специфічних форм вокального виконавства. Не менш важливим вважаємо також стимуляцію артистизму співаків на засадах формування у них ставлення до вокального виконавства як до способу художньо-творчої комунікації. Засобами його вироблення стають ставлення до вживання у образну сферу твору як до процесу внутрішнього діалогу з його автором, створення ситуацій творчого спілкування між всіма учасниками навчально-виконавського процесу – викладачем, студентом-співаком, концертмейстером, сумісні зусилля яких уможливають втілення художнього образу на певному рівні артистизму. Отже, формування комунікативно-художніх умінь студентів є важливою умовою прояву їхнього артистизму та образної імпровізаційності сценічного рішення твору у вокально-виконавській діяльності. Включення у процес художнього пізнання й творчих пошуків у виконавство-спілкування, побудоване на засадах здатності донести художні ідеї до слухачів, потребує від музиканта 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 студента в своїх можливостях, відсутність страху перед можливими невдачами. Задля зміцнення емоційно-вольових властивостей застосовуються психотренінги, методики самонавіювання, створення умовно-концертних ситуацій, організація ролевих ігор, «кастингу» на вибір кращого твору з репертуару студента задля включення найбільш вдало виконаного до програми концерту тощо. Завдяки застосуванню спеціального комплексу вправ і педагогічних прийомів, відбувається цілеспрямоване формування в студентів здатності до емоційно-вольової саморегуляції, а з цим – і успішний розвиток у них імпровізаційно-виконавського артистизму.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Підводячи підсумки, слід зазначити, що під вокально-виконавським артистизмом будемо розуміти вищий рівень мистецької зрілості співака, який проявляється в єдності сформованих музично інтелектуальних, вокально-технологічних і творчо комунікативних властивостей, здатності до художньо цільової, емоційно-вольової саморегуляції, що в сукупності забезпечує впливовість вокаліста на слухачів у донесенні до них художньо-образного смислу виконуваного твору. Педагогічними умовами, за яких удосконалення виконавського артистизму магістрантів-вокалістів буде здійснюватись успішно, визнано:

- 1) забезпечення у навчальному процесі єдності музично-інтелектуальної підготовки, розвиненої художньо-образної уяви та виконавсько-співацької техніки;
- 2) адаптацію елементів театральної та хореографічної техніки до умов вокально-камерного виконавства, застосування яких сприяє вживанню співака в образний зміст творів та їх цілісному відтворенню на засадах поєднання художніх інтонаційно-співочих та візуально-виражальних засобів;
- 3) вироблення у студентів ставлення до виконавства як до способу художньо-творчої комунікації засобами сценічно-співочої діяльності;
- 4) цілеспрямоване формування здатності майбутніх співаків до художньо-зумовленої емоційно-вольової саморегуляції-імпровізації. Подальшої розробки потребують питання методики досягнення цілісності й природності прояву внутрішніх і зовнішніх чинників артистизму співака, вдосконалення в нього здатності до прояву артистизму й натхненності в умовах стресово-сценічної, вокально-виконавської діяльності.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1977. – 344 с.
2. Комаров В. А. Интерпретация феномена артистизма / В. А. Комаров // Актуальные проблемы истории, теории и методики современного музыкального искусства и художественного образования. – Оренбург : Изд-во ОГИИ, 2009. – Вып. 6. – С. 228-231.
3. Силантьева И. И. Проблема перевоплощения в вокально-сценическом искусстве : автореф. дис. ... д-ра искусствозн. : 17.00.00. / И. И. Силантьева – М. : МГК, 2008. – 42 с.
4. Цагарелли Ю. А. Психология музыкальноисполнительской деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Ю. А. Цагарелли. – Л. : ЛГУ, 1989. – 42 с.

**Каріна КУДАРЕНКО**

### **КЛАСИЧНИЙ ТАНЕЦЬ У «СВІТІ СУЧАСНИХ РИТМІВ» ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

**Резюме:** Танець гармонізує розвиток дитини, надаючи можливість для взаємовпливу і взаємозбагачення різних якостей особистості підостаючої людини, здійснюючи позитивний ефект на емоційний, художньо-естетичний, фізичний розвиток. Розвиток усіх цих якостей особистості в єдності створює підґрунтя, в результаті якого кожна з цих якостей сприяє ефективності розвитку іншої, що і складає основний зміст гармонізації розвитку особистості в цілому.

Соціально-економічні зміни в усіх сферах життя суспільства привели до зміни ціннісних орієнтацій в освіті. Провідною метою освіти стає не обсяг засвоєних знань і умінь, а гармонійний різнобічний розвиток особистості, що дає можливість реалізації унікальних можливостей дитини, підготовку її до життя, її психологічну і соціальну адаптацію. Тільки розумовий розвиток дітей, їх інтелектуальне збагачення не





забезпечує усебічного розвитку особистості. Для досягнення гармонії в розвитку дитини не менше уваги необхідно приділяти її моральному і фізичному вдосконаленню, не можна залишати без уваги і розвиток емоційної сфери особистості.

Упродовж віків одним з універсальних засобів виховання було і залишається мистецтво, що представляє цілісну картину світу в єдності думки і почуття, в системі емоційних образів. В процесі історичного розвитку мистецтво виступає і як хранитель морального досвіду людства. Проте саме поняття гармонійно розвиненої особистості в різних філософських ученнях трактувалося залежно від пануючих поглядів на особистість, ідеологічних установок конкретного суспільства [3].

У енциклопедичному словнику дане визначення гармонії як співмірності частин, злиття різних компонентів об'єкту в єдине органічне ціле. Під гармонізацією ми розуміємо таку єдність розвитку різних якостей особистості, при якій відбувається їх взаємодія, взаємозбагачення, внаслідок чого кожна з цих якостей сприяє ефективності розвитку іншої. Отже, школа повинна створити такі умови навчання і виховання кожного індивіда, при яких зникла б сама можливість диспропорції між інтелектуально-теоретичним, художньо-естетичним, моральним, фізичним і емоційним розвитком особистості [1].

Хореографія – засіб естетичного виховання широкого профілю, її специфіка визначається різнобічним впливом на людину. Вирішуючи ті ж завдання естетичного і духовного розвитку і виховання дітей, що і музика, танець дає можливість фізичного розвитку, що стає особливо важливим при існуючому положенні зі здоров'ям підростаючого покоління. Тренування щонайтонших рухових навичок, яке проводиться в процесі навчання хореографії, пов'язане з мобілізацією і активним розвитком багатьох фізіологічних функцій людського організму: кровообігу, дихання, нервово-м'язової діяльності. Розуміння фізичних можливостей свого тіла сприяє вихованню впевненості в собі, запобігає появі різних психологічних комплексів.

Методологічну і теоретичну основу хореографічного виховання склали: теорії розвитку особистості (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу і ін.), теорії естетичного виховання (Е.Жак-Далькрос, Д.Б.Кабалевський, Б.М.Неменський і ін.), основні положення гуманістичної педагогіки (Ш.А.Амонашвілі, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський і ін.), концепції особистісно-орієнтованого підходу у навчанні (М.О.Алексєєв, В.В.Серіков, І.С.Якиманська і ін.), методика і технології навчання і виховання танцівника (А.Я.Ваганова, М.І.Тарасов, Р.В.Захаров, Л.Ю.Цветкова і ін.).

З розвитком педагогіки професійної хореографії, в науковій літературі піднімаються питання, пов'язані з навчанням і вихованням професійного танцівника, проблемами його здоров'я, змістом загальної освіти в хореографічних училищах, критеріями відбору дітей.

Питання хореографічної освіти піднімалися на Міжнародному конгресі ЮНЕСКО «Нові технології науки і утворення на порозі третього тисячоліття» (листопад 1999 р.). У завершальному документі «круглого столу» «Танцювальна освіта» були поставлені питання про необхідність введення танцю, визначення змісту хореографічної освіти, вимоги до професійної підготовки вчителів, матеріальне забезпечення предмета [4].

Отже, виявляється протиріччя між усвідомленою потребою в розробці і подальшому використанні курсу хореографії в закладах освіти як додаткової можливості фізичного, естетичного, емоційного, художнього розвитку дитини і відсутністю програмно-методичного забезпечення предмета «хореографія» вивчення будь-якою дитиною незалежно від її природних дарувань і віку. Це протиріччя актуалізує значущість проблеми пошуку шляхів і обґрунтувань, визначення умов і способів використання класичного танцю як чинника гармонізації розвитку особистості.

Класичний танець – комплексне поняття духовно-естетичного розвитку і виховання дітей в сукупності з класичною музикою і традицією виконання є багатограним засобом впливу на людину і універсальним засобом виховання тіла і душі.

Мистецтво танцю багате і різноманітно. Кожен жанр хореографічного мистецтва надає свої можливості пізнання навколишнього світу, людини і людських взаємин. Основою основ вивчення хореографічного мистецтва є класичний танець з його віками вивіреною методикою підготовки танцівника. Класичний танець виховує навичку правильної постави, гармонійно розвиваючи усе тіло, розкріпачуючи рух. Включення класичного екзерсису в урок сприяє вихованню опорно-рухового апарату, урівноважуючи право – і лівосторонній розвиток усіх м'язів корпусу і кінцівок, розвитку складної координації рухів, розширенню рухового діапазону, тренуванню дихальної і серцево-судинної системи, підвищуючи тим самим життєву активність організму дитини [2].

Профілактичний і лікувальний ефект народного танцю заснований на єдності просторово-територіальних і часово-музичних закономірностей. Сила впливу часово-музичних закономірностей проявляється в національному ритмі, який у свою чергу є регулятором ритму соціально-побутових рухів, що стали основою традиційних лейтмотивів народного танцю. У живих образах танцю народ показував, яким би він хотів бачити людину, які риси вдачі гідні наслідування, які зразки поведінки і взаємин переважні. Зразки народної хореографії, що вивчаються на уроці, відновлюють власні етнічні зв'язки дитини, виховують етнічну толерантність. Аналізуючи характер рухів, просторову побудову танцю, його ритмічний малюнок, особливості костюму, діти можуть поповнити свої знання з географії, історії, музичної культури, етнографії. Особливо яскраво зразки поведінки, взаємин надають нам побутові танці різних епох. Кожна історична епоха має свої побутові танці. Стиль побутової хореографії багато в чому визначається умовами життя людей, мораллю і етикетом суспільства. Побутовий танець дає можливість дізнатися, «приміряти на себе» культуру взаємин, правила поведінки, норми моралі різних прошарків суспільства тієї або іншої епохи.



Сучасні танці з їх стрімкими ритмами, незвичайними і складними положеннями тіла добре тренують витривалість, вестибулярний апарат, систему дихання і серце. Крім того, сучасні танці найпривабливіші для підлітків.

В процесі роботи над різноманітним практичним матеріалом, пропонованим різними жанрами і напрямками хореографічного мистецтва, можна виявити закономірність, що рухи класичного, народного, сучасного і історико-побутового танців спричиняють фундаментальний вплив на різнобічний розвиток особистості і доступні для освоєння дітьми, що не мають хореографічних здібностей.

Науковці, які займалися питанням жанрів хореографічного мистецтва як можливістю пізнання навколишнього світу, людини і людських взаємин (О.М. Мошкова, С.В. Кононова, Н.Б. Панасюк і ін.), виділяються дві основні проблеми:

1) За середньостатистичними даними, кількість учнів-танцівників орієнтованих на професійний розвиток в якості артиста балету, досить невелика, тому класичний танець виступає як міцний фундамент для подальшої адаптації і реалізації в інших жанрах хореографічного мистецтва.

2) Максимальна ефективність уроків: строгий відбір змісту матеріалу, пропонованого до вивчення, відбір рухів згідно з віковими фізіологічними і психологічними особливостями дітей і рівень впливу цих рухів на формування правильної постави, розвиток координації, виховання художньо-естетичного смаку, формування основ індивідуальної танцювальної культури на різних етапах навчання.

Діти охоче освоюють будь-який рух, якщо їм зрозуміла логіка його подальшого використання. Класичний екзерсис виробляє вміння зберігати вертикальну вісь, що забезпечує рівновагу тіла у будь-якому положенні, виховує точність виконання руху, м'язову координацію. Засвоївши правила виконання рухів класичного танцю, учні переносять ці правила на виконання будь-якого руху, що вивчається на уроці. Практична робота з дітьми під час педагогічної практики показала, що найбільший інтерес у дітей викликають рухи які вимагають високого рівня розвитку координації: «гармошка» (pas tortille – зигзагоподібний), при виконанні якої використовуються асиметричні рухи ніг; різні port de bras (вправи для рук і корпусу), при виконанні яких голова і руки рухаються в строго певних напрямках і т.д. Навички, набуті учнями на уроках хореографії в перший рік затребувані в різних сферах діяльності чисто механічно. Наприклад: танцювати будь-який танець, щоб «розбавити» вірші і хор на концерті для батьків. Такі «випадкові» виступи давали позитивний результат тільки в одному: учні діставали можливість реалізації набутих танцювальних навичок.

Вивчаючи класичний танець, що є алгоритмом побудови народного тренажу, учні-танцівники легше і швидше осягають ази народних танців, занурюючись в етнічні глибини танців народу світу. Діти отримують уявлення про загальні закономірності віддзеркалення дійсності в хореографічному мистецтві, що конкретно виражаються у зв'язку форм і ліній рухів з життєвим змістом, сенсом, почуттям і настроєм музики. Знаючи загальне, діти самі зможуть розібратися в танцювальному матеріалі, використовувати специфічні засоби мистецтва танцю для гармонізації розвитку, розширення рамок культурної і історичної освіти. Інтегруючись в народно-сценічний танець, класичний танець допомагає використовувати етнічні особливості танцю для виховання моральності, дисциплінованості, почуття обов'язку, колективізму, організованості, навчитись танцювальному етикету і сформувати вміння переносити культуру поведінки і спілкування в танці на практичне життя[5].

Отже, танець гармонізує розвиток дитини, надаючи можливість для взаємовпливу і взаємозбагачення різних якостей особистості підростаючої людини, здійснюючи позитивний ефект на емоційний, художньо-естетичний, фізичний розвиток. Розвиток усіх цих якостей особистості в єдності створює підґрунтя, в результаті якого кожна з цих якостей сприяє ефективності розвитку іншої, що і складає основний зміст гармонізації розвитку особистості в цілому.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Видавництво «Перун», 2005.
2. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
3. Павелків Р. В. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: монографія / під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. – Рівне: Волинські береги, 2009. – 368 с.
4. Фокина Е. Н. Хореографическое искусство как составляющая мировой культуры // Актуальные проблемы преподавания мировой культуры и глобализация образовательных процессов. Материалы научно-практической видеоконференции. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – С.74-80.
5. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: підручник [для студентів вищих навчальних закладів] / Л. Ю.Цветкова. – 2-е вид., перероб. та доп. – К.: Альтерпрес, 2007. – 324 с.

**Олена АРСОН**

#### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА-ХОРЕОГРАФА ДИТЯЧОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

**Резюме:** Найбільш цінними особистісними якостями викладача-хореографа є наступні якості: справедливість, відношення до учня-танцівника з розумінням, тактовність, любов до дітей, суворість. І професійними – акцент на виразність і артистизм, знання класичного танцю, вимогливість до чистоти виконання танцю, спонукання до праці, творчий підхід до побудови уроку, індивідуальний підхід, врахування фізичних можливостей кожного.



Хореограф – це фахівець в області хореографії. Професія хореограф – досить широке поняття це може бути і танцівник у складі танцювального колективу, і постановник танців, і балетмейстер – постановник балетних спектаклів[1].

Професія хореографа має великий попит. Це можуть бути ансамблі народного танцю, студії бальних танців, студії естрадних танців, а також студії класичної хореографії. Професійний хореограф сполучає у своїй роботі функції педагога, репетитора і балетмейстера. Хореограф проводить заняття навчає учнів основам хореографії, демонструє рухи, сприяє нарощуванню техніки і збільшенню умінь. Хореограф створює художній задум, композицію і малюнок танцю. У його обов'язки входить також підбір музики і костюмів. Людина, що вибрала для себе професію хореографа повинна мати прекрасну фізичну форму і хорошу підготовку в області хореографії.

Професія хореографа пов'язана з великими емоційними і щоденними фізичними навантаженнями. Щоб добитися успіху в такій складній професії необхідно володіти цілим рядом якостей.

Окрім природної артистичності, наявності художнього смаку, товариськості доброзичливості і високої енергійності потрібні також такі якості як сила волі, терпіння і самоконтроль. Професія хореографа накладає на людину обов'язок знати теорію і історію музики, сценуграфії і костюма. Професійний хореограф повинен добре розбиратись в питаннях педагогіки, фізіології, психології і анатомії.

Професія хореографа – це та сфера, яка вимагає постійного навчання і підвищення кваліфікації. Хореографія – настільки обширна галузь, що вивчати її доводиться усе життя[2].

Виділимо сутність видів професійної компетентності з урахуванням специфіки діяльності хореографа:

1. Спеціальна компетентність – це володіння на оптимальному рівні методикою викладання хореографічних дисциплін, методикою роботи з творчим колективом, здатність проектувати свій професійний розвиток.

2. Соціальна компетентність – це володіння соціальними знаннями, які виступають керівництвом до дії в професійній інноваційній діяльності. Уміле використання прийомів професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати педагогічної праці.

3. Особистісна компетентність – це володіння прийомами особистісного самовираження і позиціонування, уміння протистояти стресовим ситуаціям.

4. Індивідуальна компетентність – це володіння прийомами індивідуальної самоосвіти і саморозвитку, готовність до професійного росту, уміння вибудувати індивідуальну перспективу підвищення професіоналізму.

Окрім різних видів компетентностей хореограф володіє індивідуальним стилем, який формується під впливом різних чинників.

Індивідуальний стиль діяльності хореографа дитячого танцювального колективу умовно ділять на особистісні і професійні стосунки. Професійні стосунки – це ті стосунки які організуються педагогом і спрямовані на досягнення навчально-виховної мети.

Метою формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії є самоактуалізована творча індивідуальність вчителя танцю який знаходиться в гармонії з собою, професією, зі світом і відчуває себе щасливим в професійній діяльності виражаючи свою неповторність особистим «почерком» – індивідуальним стилем діяльності.

Структурним компонентом моделі формування індивідуального стилю діяльності педагога-хореографії є творчий процес розробки стратегії професійного росту на основі моделі ідеалу професіонала і вибору провідного хореографічного стилю, стилю взаємодії, стилю спілкування, стилю навчання.

Вибір провідного хореографічного стилю базується на попередньому хореографічному досвіді. Досвід роботи показує що активні студенти працюють у напрямі декількох хореографічних стилів. Це дозволяє їм розширити спектр хореографічної лексики і на певному етапі формування індивідуального стилю діяльності створити власний неповторний хореографічний стиль[3].

Хореограф дитячого танцювального колективу повинен відповідати наступним вимогам:

– знання танцювальних і методичних основ хореографічного мистецтва;  
– знання основ етики професійної діяльності психолого-педагогічних характеристик різновікових груп учасників;

– знання анатомії;

– володіння музичною грамотою;

– мати необхідний рівень загальної культури, моральні і естетичні принципи.

Педагог-хореограф повинен знати методи принципи і прийоми навчання і виховання.

Методи навчання – процес взаємодії між хореографом і учнями в результаті якого відбувається передача і засвоєння знань умінь і навичок передбачених змістом навчання.

Взаємини керівника і учасників аналогічні взаєминам вчитель-учень. Керівник-хореограф повинен уміти організувати заняття і репетиції, здійснювати набір в колектив, влаштовувати перегляди, організувати концерти, як вихователь – розвивати індивідуальність учасників, організувати взаємодію учасників через мистецтво танцю, готувати їх до подолання технічних і творчих труднощів.

Керівник повинен стежити за своєю мовою. Учні прийшли в колектив добровільно, щоб їх зацікавити керівникові треба бути не лише професіоналом в танці але і розумною людиною, гармонійно розвинутою, вільною від психологічних затисків.



Виховувати творчих людей може тільки обдарована людина, яка цікава сама по собі і цікава для інших. Це не просто знавець танцю а передусім педагог, психолог, організатор творчого спілкування. Між керівником і учнями завжди має бути діалог[5].

Велике значення в колективі має етика керівника. Він повинен у будь-яких ситуаціях проявляти шанобливе відношення до своїх вихованців. Звертатися шанобливо, дякувати у кінці занять, знати своїх вихованців, шанувати особисту думку учасників. А ще володіти головною якістю педагога – терпінням.

Для вирішення творчого завдання дитячого хореографічного колективу викладачеві необхідно враховувати хореографічні і вікові здібності дітей. Таким способом, працюючи з дітьми, слід враховувати, що для молодших школярів характерний слабкий розвиток м'язів, діти швидко втомлюються від фізичних навантажень. Із-за слабкості м'язів спини вони не здатні довго утримувати корпус в прямому положенні. Педагог повинен звернути увагу на зміцнення і розвиток м'язів, формування стійких навичок правильної статури і вдосконалення основних природних рухів.

Серйозна вдумлива робота з дитячим колективом у навчанні танцю, слідування методики навчання, використання як попереднього досвіду так і освоєння нового, правильне врахування вікових і психологічних особливостей дозволяють виділити основну спрямованість в роботі педагога – увага до сенсорного виховання, розвиток музичності, танцювальної координації рухів, уміння орієнтуватися у просторі, формування первинних танцювальних навичок і умінь[6].

У педагогічній діяльності хореографів рекомендується використовувати наступні форми занять для ефективної роботи хореографічного колективу і досягнення високого творчого результату:

– групова форма: групи формуються з урахуванням віку учасників також розрізняються за статевою ознакою; група може налічувати від 10 до 12 чоловік; група може складатися з учасників якого-небудь танцю або етюд;

– колективна форма застосовується для проведення зведених репетицій ансамблю, постановок танців де, наприклад, задіяно декілька вікових груп;

– індивідуальна форма – робота з солістами, найбільш творчими учасниками, така форма також потрібна для учасників, що не засвоїли пройдений матеріал.

Основою професійно важливих якостей керівника хореографічного колективу виступає змістовна і динамічна сторони. Динамічна сторона вимагає певних навичок швидкості виконання поставлених перед колективом творчих завдань, концентрації уваги керівника, його емоційної стійкості і високої лабільності нервової системи, вироблення індивідуального стилю як в художньо-мистецькій так і в організаційно-управлінській діяльності. Змістовна сторона професійних якостей керівника хореографічного колективу визначається набором відповідних компетенцій, що пред'являє специфічні вимоги до розвитку його психічних особистісних особливостей, позитивної професійної мотивації і яскраво вираженої творчої індивідуальності.

У роботі з хореографічним колективом важливо враховувати три компоненти взаємовідношення керівника і його учасників: перший – рівень виконавської техніки; другий – майстерність репетиційної роботи, методи і прийоми за допомогою яких він домагається втілення твору; третій – психологічний стан керівника, форма його поведінки. Наявність усіх компонентів створює сприятливі умови для здійснення повноцінної функціональності керівництва. Керівник хореографічного колективу повинен мати високий рівень професійних практичних навичок необхідних для успішного здійснення діяльності керівника. Дуже важливо щоб керівник володів багатограним комплексом інтелектуальних художньо-мистецьких і професійних здібностей.

Хореографічне тренування – це досить тривалий процес вироблення великого числа музично-рухових навичок, що постійно ускладнюються. Пози, положення руху і їх комбінації в різних варіантах – це нові для організму рухові навички, нове психологічне і фізичне навантаження. При цьому педагогові слід увесь час пам'ятати, що оволодіння руховими навичками завжди повинне супроводжуватися певним емоційним настроєм, що не можна учить тільки рухам, а емоційну виразність відкладати на пізніший термін.

Навчання танцювальним рухам відбувається шляхом практичного показу і словесних пояснень. Педагогові необхідно чітко визначати баланс в поєднанні цих двох методів. Зайве і детальне словесне пояснення може привести до втрати уваги учнів, викличе нудьгу на занятті. В той же час не можна обмежуватися тільки практичним показом – в цьому випадку учні сприймають матеріал не усвідомлено.

Використання жестикуляції педагогом-хореографом достатньо велике. Хореографічна термінологія французькою мовою сприймається учнями як абстрактний сигнал. Тому педагог вводить додаткові сигнали в якості образно-метафоричних виразів, які «вказують» учневі на відмітний характер руху на інші важливі його особливості і риси.

Часто використовуються ритмічні і образотворчі жести. При описі танцювальної постановки педагог-хореограф за допомогою жестів рук означає ритм, темп, танцювальні рухи, що дає теоретичне уявлення про хореографічний твір.

Ритмічні жести також можуть допомогти виражати мовну інформацію і говорять про емоційність мовця. Наприклад, учасники колективу не мають поняття про хореографічні терміни які використовує педагог-хореограф і виникають незрозуміння в поясненні матеріалу. Тоді жести рук на підсвідомому рівні допомагають хореографові пояснити суть сказаного.

Жестикуляція у педагога-хореографа крупна і ясна. У постановках використовуються жести яскраві точні і відкриті – «сценічні».





Під час хореографічних занять грає гучна музика, що супроводжує постановку, і педагог-хореограф використовує невербальне спілкування. Наприклад, посмішка на обличчі педагога означає, що усе йде добре, опускання голови вниз говорить про помилки. За допомогою міміки педагог-хореограф передає емоції викликаючи цим розрядку в танцювальному класі [4].

Очі допомагають встановлювати контакт з учнями, а візуальний контакт регулює розмову. Брови дуже рухливі. Педагог може піднімати одну або дві брови вгору і опускати вниз, зводити їх до перенісся, переводячи при цьому очі то вгору, то вниз убік. Такі рухи можуть мати різні значення – вираження здивування, незрозуміння і т.д. Таким способом, голос, яскраві жести, специфічна міміка відіграють важливу роль в управлінні хореографічним колективом.

Отже, найбільш цінними особистісними якостями викладача-хореографа є наступні якості: справедливість, відношення до учня-танцівника з розумінням, тактовність, любов до дітей, суворість. І професійними – акцент на виразність і артистизм, знання класичного танцю, вимогливість до чистоти виконання танцю, спонукання до праці, творчий підхід до побудови уроку, індивідуальний підхід, врахування фізичних можливостей кожного.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бухвостова Л. В. Щекотихіна С. О. Балетмейстер і колектив. – Орловський ДІК 2011. – С.25. – 248 с.
2. Гутковська С. Професійна підготовка фахівця-хореографа у ВНЗ концептуальний підхід. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog10619670-professionalnaya-podgotovka-specialista-xoreografa-v-vuze-konceptualnyj-podhod.html>
3. Калініна О. А. Формування творчої індивідуальності керівника хореографічного колективу на заняттях народним танцем. Інноваційні освітні технології, 2013. – С.111-113.
4. Калініна О. А. Педагогічні умови формування творчої індивідуальності майбутнього керівника хореографічного колективу в системі вищої професійної освіти. Педагогіка мистецтва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.art-education.rusitesdefaultfilesjournal\\_pdfkalinina\\_2.pdf](http://www.art-education.rusitesdefaultfilesjournal_pdfkalinina_2.pdf)
5. Терещенко Н. В. Творча основа формування індивідуального стилю діяльності учителя бальної хореографії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infolibary.com.ua>
6. Юрова Н. В. Основні напрями розвитку професійної компетентності. Інноваційні освітні технології. – 2010. – С. 59-63.

**Юлія МЕДЯНИК**

#### **ДІЛОВА АТМОСФЕРА УРОКУ ХОРЕОГРАФІЇ – ЗАПОРУКА ТВОРЧОЇ РОБОТИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

**Резюме:** У кожному виді мистецтва техніка виконання і художнє виконання танцю має велике значення. Ці якості можуть бути досягнуті лише в результаті послідовної і систематичної підготовчої навчальної роботи. Щоб бути гарним і виразним, рух має бути правильним, вільним, невимушеним. Оволодіння танцювальними рухами дається лише в процесі систематичного тренування, тіло дитини набуває стрункості, стає більш міцним і гнучким, а рухи його – гармонійними і закінченими.

Спокій розуму велике мистецтво, та як наслідок велика праця, що потребує докладання душевних сил. Але краще навчитися отримувати задоволення від життя, ніж щоденно поглиблюватись та занурюватись у страждання. Танець може відновити природну гармонію і врівноваженість, дозволяє подумки «поринути» в особливий світ стриманості. Тому дуже важливе відчуття спокою та врівноваженості під час виконання тієї чи іншої танцювальної комбінації.

З першого ж класу треба вчити своїх вихованців рухатися досить енергійно і впевнено, але завжди обачно і економно, уникаючи надмірної м'язової напруги, що може увійти у звичку і перешкодити розвитку координації руху, зв'язати і обмежити вільний прояв індивідуальності учнів.

Виховання майбутнього актора-танцівника йде складними, часом суперечливими, шляхами. Всі вправи учень повинен виконувати чітко і переконливо за своєю формою, але з ясно вираженим почуттям свого ставлення до мистецтва танцю та музики. Залишатися завжди самим собою – ось навчальне завдання, яке веде учня до природності, глибини та простоті дій.

Такий підхід дозволяє учневі в повній мірі розкрити свою індивідуальність, свій внутрішній світ, свою уяву і разом з тим застерігає від формального наслідування і завчених емоцій [4].

На сучасному етапі питання творчого розвитку дитини продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Теоретико-методологічні аспекти творчого розвитку особистості молодшого школяра досліджували в своїх працях учені Д.Боговлявська, З.Голубева, Н.Дружинін, А.Матюшкін, О.Яковлева, А.Маслоу, К.Роджерс і ін. Різні аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л.Виготського, Б.Теплова, Н.Ветлугіної, Н.Сакуліної.

Танець, міміка і жест, як і музика, є одним з найдавніших способів вираження почуттів і переживань. На ранньому етапі танець став засобом вираження почуттів і думок, які нелегко було перевести в слово. Протягом тисячоліть у різних групах існували ритуальні танці для святкування, відведення біди, оплакування мертвих, лікування хворих.

Танець був сильним засобом самореалізації і вираження почуттів. Сьогодні танець використовується для вираження всього діапазону людських емоцій, думок і установок. Танець це жива мова, якою говорить людина, це художнє узагальнення, що витає над реальною основою, для того щоб висловитися на більш високому рівні.

Танець, насамперед, вимагає прямого спілкування, тому що його носієм є сама людина, а інструментом вираження – людське тіло, природні рухи якого створюють матеріал для танцю.



Танцівник повинен вміти передати різні емоційні стани рухами голови, очей, брів, шиї. Одних тільки рухів голови налічується 24. Так, рух головою по колу позначає безсоння, сп'яніння, задоволення; вгору, а потім вниз – самотність, незалежність; нахил вперед – це радість, сум.

Двадцять шість рухів очних яблук і століття покликані передавати почуття і емоційні стани: любов – брови підняті, зіниці пересуваються від одного кута ока до іншого; цікавість – підняті брови; відраза – брови насуплені.

За допомогою таких найбагатших пластичних засобів вираження танцівник не просто танцює, він мислить руками і відчуває тілом. Такий танець неможливо описати словами, його можна тільки відчути.

Мімічні рухи обличчя, його вираз грають дуже важливу роль в танці. Передача зовнішніми засобами певного настрою веде до виникнення почуття, а це в свою чергу викликає закінчене естетичне переживання. Іншими словами, у танцюриста «рука спрямовується до того, що шукають очі, а очі вбирають те, чого жадає розум, душа тужить разом з розумом, і особисте переживання переростає в загальну пристрась». Теорія естетики каже, що передача настрою і пробудження тим самим почуття є справжній зміст і мета всякого мистецтва[2].

Принцип систематичності і послідовності обов'язковий в хореографічній діяльності. Систематичність проявляється у взаємозв'язку знань, умінь, навичок. Система підготовчих вправ дозволяє перейти до освоєння нового руху і, спираючись на нього, приступити до пізнання наступного, більш складного матеріалу. Регулярність, планомірність, безперервність хореографічного виховання забезпечують принцип систематичності. У всіх вікових групах повинна дотримуватися чітка послідовність хореографічних занять з обов'язковим чергуванням навантажень і відпочинку, а також послідовність, наступність, взаємозв'язок у змісті самих занять.

Припинення систематичних занять знижує функціональні можливості організму танцівника і рівень фізичної підготовленості.

Засвоєння рухів, формування рухових навичок вимагають їх повторюваності. Принцип повторення рухових навичок є одним з найважливіших. В результаті багаторазових повторень утворюються рухові навички, виробляються динамічні стереотипи.

Система повторення вправ будується на засвоєнні нового й повторенні в різноманітних варіантах розучених рухів. Характер варіативності вправ може проявлятися у зміні вправ і умов їх виконання, в різноманітності методів і прийомів.

Включення варіантних змін до стереотипу виконання рухів передбачає дотримання принципу поступовості. І.П.Павлов писав, що в педагогіці поступовість і тренування є основним фізіологічним правилом.

Стратегія і тактика систематичного і послідовного навчання важлива для створення рухової освіти дитини. Вона передбачає спадкоємність від одного ступеня навчання до іншого.

При розучуванні нових рухів здійснюється принцип наочності, шляхом бездоганного, красивого, чіткого показу (безпосередньої зорової наочності). Це забезпечує точне сприйняття руху, формує правильне уявлення про нього.

Принцип безперервності виражає основні закономірності побудови занять у хореографічному вихованні. Це один з найважливіших принципів, який забезпечує послідовність між заняттями. Принцип безперервності висловлює закономірності побудови хореографічного виховання як цілісного процесу. Він тісно пов'язаний з принципом системного чергування навантажень і відпочинку. Поєднання високої активності і відпочинку в різних формах рухової діяльності підвищує їх ефективність, що виражається в динамічності закономірних змін змісту і форми параметрів функціональних навантажень від заняття до заняття, від етапу до етапу.

Динамічність навантажень залежить від закономірностей адаптації до них дитини. Нормування навантаження ґрунтується на принципі адаптивного збалансування динаміки навантажень.

Впорядкування процесу хореографічного виховання сприяє принцип циклічності. Він полягає в повторюванні послідовності занять, що забезпечує підвищення тренуваності, покращує підготовленість дитини.

Підбір вправ для дитини спрямований не тільки на профілактику порушення постави, стану здоров'я, але і на всебічне оздоровлення організму, підвищення його працездатності, вдосконалення психофізичних якостей, підтримання емоційно-позитивного стану, життєрадісності і любові до життя.

Танцювальні вправи в поєднанні з певними процедурами підвищують функціональні можливості організму, сприяють значному поліпшенню оздоровчої діяльності мозку тощо.

Всі принципи хореографічного виховання здійснюються в єдності. Вони реалізують оздоровчу спрямованість хореографічного виховання і забезпечують зв'язок танцювальної культури з життям, здійснюють підготовку дитини до навчання, формують любов до занять з хореографії [1].

Для того щоб досягти значних результатів, вчитель повинен бути наполегливим і до кінця вимогливим. Вимогливість вчителя проявляється в усьому – у виконанні завдань, в оцінці знань учнів, у дотриманні правил поведінки на уроці і поза уроком.

Вимоги вчителя добре виконуються, якщо його підтримує учнівський колектив. У тому випадку, якщо вчитель не досить вимогливий, учні погано готують завдання, сподіваючись на поблажливість «доброго» вчителя, стають не старанними, погано засвоюють програму.



У такого вчителя учні не отримують глибоких і міцних знань, і це завдає їм великої шкоди. Хороший вчитель вимогливий і разом з тим справедливий. Недарма А.С.Макаренко писав, що повага до особистості вихованця і вимогливість до нього є одними з основних принципів у роботі вчителя і вихователя.

Танцівники завжди повинні бути у хорошій формі, бути організованими та зібраними. Тому на уроках хореографії, дуже важливо підтримувати атмосферу вимогливості до вихованців.

Щоб м'язи отримали достатню силу, витривалість і рухливість, необхідно займатися регулярно, щодня (крім днів відпочинку і канікул) не менше двох академічних годин протягом всього курсу навчання.

Заняття з пропусками, навіть самими короткими за часом, не дають можливості оволодіти всіма тонкощами техніки танцю, так як м'язи будуть розвиватися нерівномірно, з різкими спадами і надмірними напруженнями. Танцівники-професіонали дуже добре знають, що якщо пропустити кілька уроків підряд або в розбивку, це негативно позначається на виконавській техніці. М'язи слабшають, стають недостатньо слухняними у своєму русі. Щоб знову знайти необхідну еластичність і витривалість м'язів, точність і свободу руху, доводиться докласти чимало зусиль і часу.

Тільки регулярна, достатня за часом, обсягом, складності та інтенсивності праця дозволить майбутньому виконавцю оволодіти засобами високої техніки танцю, тобто користуватися силою і витривалістю своїх м'язів вільно, економно, без перенапруження, з належним почуттям міри.

Вивчення нових рухів класичного танцю повинне бути строго послідовним, систематичним і складатися з раніше добре засвоєних елементів, до яких додається якась нова хореографічна деталь. Це дозволить м'язам учнів працювати набагато активніше, точніше, економніше і вільніше, без зайвої напруженості. «Перескоки» (пропуски) у вивченні танцювальної техніки, як правило, порушують пластичну злитість і відповідність роботи м'язів. Направляти увагу учня треба не тільки на те, що і скільки він повинен виконати, а головним чином як і з якою метою. Тоді учень буде контролювати не тільки хореографічний лад і ритм навчального завдання, але і роботу м'язів. Перенапруження м'язів, як правило, виникає, коли і окремо вивчаються рухи, і комбіновані завдання, і навіть урок в цілому проводиться в дуже швидкому темпі[3].

Фізичну свободу руху треба відпрацьовувати не тільки за допомогою розвитку сили, витривалості та рухливості м'язів, а й виховання віри в себе, у свої творчі сили. Зайва праця і «муштра» завжди проявляється в роботі м'язів як якийсь пластичний штамп. Треба виховувати внутрішню дисципліну, завдяки якій вільно виявляється творча індивідуальність майбутнього танцівника.

Відпрацьовувати фізичну свободу руху за допомогою екзерсису біля станка і на середині залу слід завжди з акцентом на стабільну напругу м'язів, тобто виносити у виконання музично-пластичну різноманітність дуже скупко, обережно, в суворій відповідності з навчальними завданнями даної частини уроку. Виконуючи *adagio*, учні не повинні ослаблювати роботу своїх м'язів, яку вони вели в екзерсисі, а доповнювати її, але не тільки складністю з'єднання різних рухів, а й прагненням «втягуватися», вникати і до якогось ступеня захоплюватися складнішим навчальним завданням, зміст якого укладено в характері танцювальної фрази *adagio*. Це «змусить» учнів вносити у вже відпрацьований екзерсис стабільність напруги м'язів більш ясне і певне відчуття музики, що йде від її змісту і власної творчої індивідуальності. Зрозуміло, все це повинно знаходитися в суворій відповідності з віковими особливостями і професійною підготовкою учнів.

У кожному виді мистецтва техніка виконання і художнє виконання танцю має велике значення. Ці якості можуть бути досягнуті лише в результаті послідовної і систематичної підготовчої навчальної роботи. Щоб бути гарним і виразним, рух має бути правильним, вільним, невимушеним. Оволодіння танцювальними рухами дається лише в процесі систематичного тренування, тіло дитини набуває струнності, стає більш міцним і гнучким, а рухи його – гармонійними і закінченими.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданов, Г. Ф. Педагогическое руководство любительским танцевальным коллективом: Учебно-методическое пособие / Богданов Г.Ф. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусства»), 2011 – 160 с.
2. Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1983. – 142 с.
3. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Николай Иванович Тарасов. – СПб.: издательство «Лань», 2005. 3-е изд. – С.43-52. – 496 с.
4. Фриз П. Мова танцю як засіб виявлення смислових цінностей хореографічної культури / П. Фриз // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2013. – С.537-543. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev\\_2013\\_2013\\_71](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_71).

**Владислава НИЖНИЧЕНКО**

#### **МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.*

**Анотація.** У статті розкривається сутність понять «музичне виконавство», «інтерпретація»; подається аналіз наукових праць відомих психологів, музикознавців, педагогів щодо розкриття сутності досліджуваного феномена; здійснюється ретроспективний огляд історичного розвитку музичного виконавства.

**Ключові слова:** музичне виконавство, художня інтерпретація, музично-виконавська творчість.

**Актуальність проблеми.** Сучасне виконавське мистецтво є невід'ємною частиною духовного та повсякденного життя людини, її професійної діяльності і творчості.

Упродовж всього історичного розвитку музичне виконавство еволюціонувало, набувало нових характерних рис, особливостей, розвивалось, що спричинило виникнення нових форм, жанрів, а отже й



вимог щодо художньо-виконавської інтерпретації, сприйняття і творчості.

Особливої актуальності проблема музичного виконавства набуває у наш час, коли суспільство потребує творчих, мобільних, високоосвічених особистостей, здатних розуміти і створювати прекрасне, адекватно сприймати навколишній світ, самовиражатись у власній творчості. Саме мистецтво, зокрема музично-виконавське, плідно впливає на розвиток особистісних якостей, збагачує духовний світ людини, викликає потребу і здатність творити, залучає у вищі форми сумісності й взаємодії, співчуття і співпереживання у процесі музично-виконавської творчості.

**Мета статті** – здійснити короткий ретроспективний огляд історичного розвитку музичного виконавства; проаналізувати наукові праці щодо визначення і розкриття сутності понять «музичне виконавство», «інтерпретація».

**Аналіз наукової літератури.** Відомо, що виконавське мистецтво – це своєрідна творча діяльність. Про це зазначають у своїх наукових працях відомі вчені: Л.Виготський, В.Давидов, М.Каган, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Л.Столович, Н.Талізїна та ін.

Діяльність, як одна з основних категорій психології, містить дії та операції як складові одиниці, що співвідносяться з потребами, мотивами, цілями. Як зазначав О.Леонт'єв, діяльності без мотиву не буває: невмотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а яка має суб'єктивно й об'єктивно “прихований” мотив. Усвідомлення суб'єктом певної межі діяльності веде до мети, визначає завдання, яке розв'язується дією. Ставлення до цього завдання складає внутрішній зміст дії.

Через діяльність особистість взаємодіє зі світом, з навколишнім середовищем, організовує свої дії, накопичує досвід відповідно до власних інтересів і потреб, набуває знань, умінь, навичок, відповідних компетенцій.

Художню діяльність О.Олексюк визначає як спеціальний вид діяльності, метою та предметом якої є виробництво власне творчого та естетичного як самоцінного.

Слід зазначити, що філософи, культурологи, психологи, мистецтвознавці визначають музичне виконавство як вторинну відносно самостійну творчість (Б. Асаф'єв [1], Є. Назайкінський [8] та ін.), У різних аспектах вивчають процес музичного виконавства і творчості дослідники: як процес співтворчості – Л. Виготський [4], Є. Гуренко [7]; психологію художньої творчості, зокрема й музичної, досліджують Е. Басін [2], М. Блинова [3], Л.Виготський [3], Л.Гинзбург [5], Е.Назайкінський [8] та ін.

Музично-виконавська діяльність – це процес, в якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача (Л. Гусейнова). У структурі інструментально-виконавської діяльності дослідники виокремлюють такі компоненти та характеристики: індивідуальні творчі особливості, самостійність, художньо-естетичний досвід, асоціативні зв'язки, адекватність авторському тексту, інтерпретацію того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію (Л. Гусейнова), розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення художньої образності у виконанні, адекватному тлумаченні й трактуванні виконавцем об'єктивної композиторської інформації, виявлення ціннісного ставлення до мистецьких творів [6].

Отже, музичне виконавство – це складний творчий процес, який не є первинною творчістю виконавця, а співтворчістю, що не можна сказати про творчість автора (композитора), який, зазвичай, і є виконавцем-інтерпретатором власних творів. Основою композиторської творчості завжди певною мірою є виконавське начало, а основою виконавської творчості – композиторське начало.

Доцільно, на нашу думку, здійснити короткий ретроспективний огляд розвитку музичного виконавства у різні історичні періоди.

**Виклад основного матеріалу.** Багатвікова історія музичного виконавства викладена у трактатах давньогрецьких філософів, наукових працях композиторів, музикознавців, педагогів усіх історичних епох. У цих працях розглядаються різноманітні аспекти інструментально-виконавської діяльності: педагогічні, методичні, естетичні тощо. Так, вагомий внесок у розвиток різних видів мистецтв, зокрема музичного виконавства, внесли цивілізації Давнього Світу (Єгипет і антична Греція). Прообразом сучасних фестивалів-конкурсів стали змагання музикантів-виконавців, які були обов'язковими у програмі Олімпійських ігор. Перед музикантами-виконавцями висувалося важливе завдання – художнє виконання музичного супроводу, майстерність, технічність.

Музичне виконавство доби Середньовіччя характеризувалося розвитком церковної музики, яку пропагували, створювали й інтерпретували магістри, кантори, процентори. Крім цього музичного напрямку розвивалась народна музика, яку створювали й відображали скоморохи, ваганти, жонглери, шпільмани, потішники і яка характеризувалась розвитком синтетичних форм, зокрема, музично-танцювальних, новими засобами музичної виражальності, імпровізаційно-технічними прийомами ансамблевого і вокального виконавства. Особливо яскраво це виявилось у творчості мандрівних труверів, рапсодів-бардів, менестрелів, трубадурів, поетів-співаків, які самі складали й виконували музичні твори, виявляли свободу творчого самовираження у виконавській творчості.

Доба Відродження характеризувалась появою нових форм музикування, новими музичними жанрами, а також формуванням національних шкіл. Накопичений музично-теоретичний досвід сприяв подальшому розвитку музичного виконавства як самостійного виду мистецтва Доби Ренесансу.

Наступні століття (XVII-XVIII) пов'язані з виникненням нових музичних жанрів і форм, зокрема, сонатної форми, інструментального концерту, класичної клавірної сюїти, які вимагали від виконавця володіння високим рівнем технічної і художньої майстерності, здатності розкрити музичний образ, донести





його до слухачів.

Цей період позначився творчістю видатних композиторів-виконавців, віртуозів-виконавців, клавесиністів, верджилістів, скрипалів (Д. Скарлатті, Г. Генделя, Й.-С. Бах, Ф. Куперен, Ж.-Ф. Рамо, Дж. Фрескобальді, Я. Свелінк, Ж. Шамбоньєр, Г. Персел, Д. Букстехуде, А. Кореллі та ін.). Творчість деяких з них позначилась практично-методичними здобутками, трактатами, посібниками, у яких розглядались естетичні принципи, технічно-інтерпретаційна майстерність, музично-стильові особливості творів, важливість їх емоційно-чуттєвого виконання. Такими є відомі «Клавесинні принципи» М. Сен-Ламбера, «Мистецтво гри на клавесині» Ф. Куперена, «Метод пальцевої техніки» Ж.-Ф. Рамо, «Досвід правильного способу гри на клавирі» Ф. Баха, «Школа гри на фортепіано» Л. Адама та ін.

Викликає інтерес для нашого дослідження відомий трактат І. Кванта «Досвід керівництва з гри на поперечній флейті», у якому автор порівнює гру на інструменті з ораторським мистецтвом, спільними рисами яких є оволодіння серцями слухачів, здатність виконавця викликати відповідні емоції і настрої.

Подальший розквіт музичного виконавства пов'язаний із творчістю віденьких класиків Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, для якої характерна глибина художньо-образного змісту твору, цільність, художність, технічність.

Епоха Романтизму дала людству видатних композиторів-виконавців: Ф. Шопена, Н. Паганіні, Ф. Ліста, Г. Берліоза, Р. Вагнера, Й. Брамса, Ф. Шуберта та ін., у творчості яких використовуються елементи зображальності, картинності, поетичності. Музичні образи композиторів-романтиків характеризуються надзвичайною емоційністю, душевною чуттєвістю, різнобарвною гамою ліричних почуттів, здатністю до художнього перевтілення, фантазії, уяви.

Музичне виконавство ХХ століття позначилось новими характерними рисами, що спричинило нові вимоги до майстерності інтерпретатора, його здатності виявляти своє творче «Я», неповторність і суб'єктивність виконання й творення. Нові засоби музичної виразності, сміливість гармоній, насиченість фактурного викладу, свобода музичної думки, що надзвичайно поєднується із мелодійністю, вишуканістю і ліризмом, яскраво виявляється у творчості С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича та ін.

Специфічною ознакою виконавства є інтерпретація. Поняття «інтерпретація» як свого роду «спутник» або «тінь» – супроводжує кожен феномен культури, будь-який мистецький твір. Мистецтво існує доти, поки існує його інтерпретація – виконавська, вербальна, тобто тлумачення словом і ділом. «Інтерпретація» (від лат. *interpretatio* – посередництво – тлумачення, роз'яснення смислу) у мистецтві визначається як фундаментальна операція мислення, творче розкриття змісту художнього твору, що визначається ідейно-художнім задумом та індивідуальними особливостями виконавця (артиста, співака, інструменталіста, диригента музичного твору у процесі його виконання).

У виконавському процесі С. Гуренко виокремлює дві підсистеми: а) художнє проектування результату виконавського мистецтва, процес формування виконавського задуму; б) реалізація цього проекту як матеріального утворення [7].

Процес формування виконавського задуму, в свою чергу, він поділяє на освоєння продукту первісної (композиторської) діяльності та створення виконавської концепції; а реалізацію результату виконавського мистецтва – на репетиційну роботу й акт публічного виступу. Таким чином, виявляючи послідовність етапів освоєння музичного твору, дослідник задає алгоритм музично-виконавської діяльності, описує технологію виконавського процесу.

Художня інтерпретація як трактування музичного твору в процесі його виконання є результатом складних процесів, які являють собою систему взаємодіючих елементів із специфічними функціями, властивостями, структурою та змістом. Поняття «художня інтерпретація» дослідники визначають як:

- активний творчий процес, в якому воля композитора має стати волею інтерпретатора (С. Фейнберг);
- повноцінний самостійний вид художньої творчості (Л. Мазель);
- як діалектичну єдність – об'єктивізм і суб'єктивізм водночас – продуктом та функцією виконавця (Н. Корихалова);
- як складний творчий процес, що передбачає задум, творення художнього образу, проникнення в його інтонаційний зміст, розуміння і розкриття семантичного значення (С. Гуренко);
- переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення, оформлення драматургічного задуму (В. Блудова);
- як суспільно-значущою цінність (М. Каган), що розкриває соціальну реальність через світосприйняття композитора у процесі надання адекватної форми, змісту і значення відповідно до уявлень і художніх фантазій автора, розуміння художньо-образної сфери музичного твору.

**Висновки.** Аналіз наукових праць дав змогу визначити художню інтерпретацію як активний творчий процес, художнє трактування музичного твору, особливу духовно-практичну діяльність, у складній структурі якої діалектично взаємодіють інтелектуальні та емоційні реакції, співпереживання, ідентифікація й співтворчість.

Сутність музично-виконавської творчості полягає в усвідомленні та глибокому осягненні художньо-образного змісту твору, в адекватному сприйнятті й інтерпретації, емоційно-інтелектуальному виконанні, здатності донести музичний образ до слухача.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Басин Е. Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
3. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М. П. Блинова. – Л. : Музыка, 1974. – 144 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с.



5. Гинзбург Л. С. О музыкальном исполнительстве / Л. С. Гинзбург. – М. : Знание, 1972. – 40 с.
6. Горбенко О. Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : навч.-метод. посіб. / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2012. – 84 с.
7. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
9. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.

**Марія ОЛІЙНИК**

### **РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.)*

У 90-ті роки ХХ століття, в період відродження національної школи, українські педагоги намагаються по-новому підійти до розгляду проблем музичної освіти, принципів і методів навчання, структури уроку, здійснюють пошук ефективних шляхів розвитку музичних здібностей школярів, їх творчого потенціалу, активізації музичного сприйняття тощо. За такого підходу дослідження процесу реформування музичної освіти у період відродження національної школи є доцільним і своєчасним.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні досвіду реформування освітньої галузі у період відродження національної школи.

З'являються нові наукові дослідження А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової відносно того, як проводити уроки музики у 1-4 класах згідно з новими програмами; питання методики викладання музики у початкових класах висвітлюють І. Гадалова та В. Черкасов; роль дидактичної гри як засобу активізації навчання розкриває А. Єрохіна; творчі завдання для школярів пропонує В. Тушева. Конкретні поради з досвіду роботи пропонує Е. Печерська.

Посібник, присвячений проблемі підвищення ефективності музичного навчання і виховання учнів на основі педагогічної концепції К. Орфа, розробляють Є. Куришев, Л. Куришева. Проблеми організації слухання музики та процесу сприймання музичних творів у молодшому шкільному віці розкривають Т. Скорик та Е. Печерська; методику вивчення пісенно-хорового репертуару подає І. Зеленецька; пізнавальну діяльність школярів на уроках музики розглядає Н. Гоголь. Урок музики як мистецтва обґрунтовує А. Шинкаренко, про використання комп'ютерних технологій на уроках музики пишуть В. Штепа, Н. Белявіна.

Посібники для вчителів («Музика, 1 клас») пропонує М. Ігнатенко, О. Смоляк; навчальну літературу для експериментального апробування розробляють В. Лужний, Р. Дверій, О. Лобова; посібники для учнів 1-4 класів видають В. Островський, М. Сидір; музичну хрестоматію для 1-8 класів укладає М. Печенюк; фонохрестоматії для учнів 1-4 класів пропонує М. Демчишин.

Вимогою часу постає створення альтернативних навчальних програм. З огляду на це проекти програм з музики та позакласної роботи для учнів 1-4 класів розробляють А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова, З. Жофчак, для 5-8 класів – А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова. Програму інтегрованого курсу навчання в початкових класах середньої загальноосвітньої школи «Музика і рух» пропонує А. Тараканова; програми для шкіл (класів) з поглибленим теоретичним та практичним вивченням музики для 1-11 класів розробляє З. Жофчак. Навчальні програми та поурочні методичні розробки для учнів 1-4 та 5-8 класів оновлюють О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький.

У 1990/91 навчальному році загальноосвітні школи продовжували працювати за *перехідними* навчальними планами, які були укладені на основі

державного базисного навчального плану. За рахунок скорочення обов'язкового сумарного навантаження учнів був сформований шкільний компонент, що складався з індивідуальних та групових занять, курсів за вибором, профільного навчання та факультативів. «Час на цей компонент знаходиться в повному розпорядженні ради школи, його використання має реально сприяти задоволенню потреб учнів в організації компенсуючих і розвиваючих занять, введенню нових курсів, поглибленню і профільного вивчення предметів» [1, с. 2].

Курси за вибором рекомендувалося вводити з восьмого класу, хоча окремі з них могли запроваджуватися за рахунок шкільного компонента й раніше, наприклад: «Ритміка», «Рідний край», «Народознавство» та ін. Профільне навчання впроваджувалося у 10-11 класах у межах передбачених годин і мало на меті забезпечити професійну підготовку старшокласників у тій галузі знань, в якій у них проявилися стійкі інтереси та здібності.

Педагогічним колективом Міністерство народної освіти пропонувало сім варіантів планів для шкіл з українською мовою навчання. У деяких з них відповідно до базисного навчального плану було радикально скорочено навчальне навантаження учнів і значно розширено шкільний компонент. Вибір варіантів навчальних планів здійснювала рада школи.

У червні 1990 року Міністерство народної освіти України затвердило Положення про навчальний кабінет музики, в якому було зазначено, що кабінет музики – це навчальний підрозділ школи, обладнаний методичною літературою, репертуарними збірниками, звуковідтворюючою апаратурою з комплектами платівок та магнітофонних записів відповідно до програм. «Заняття в кабінеті музики сприяють активізації творчого мислення, пізнавальної діяльності, підвищенню рівня навчально-виховної роботи. Кабінет музики повинен стати центром позакласної роботи з музики. Підготовка та проведення музичних вечорів, диспутів,



творчих зустрічей, репетиції шкільної самодіяльності збагачують духовний світ учнів, розширюють і зміцнюють знання з питань музичного мистецтва» [3, с. 14].

Виключне значення для уроку музики мало правильне розташування робочого місця вчителя та парт учнів у кабінеті. Найкращим вважалось розміщення учнівських місць півколом (амфітеатром) біля вчителя: «Робоче місце вчителя – спеціальний стіл з пультом керування затемненням і освітленням кабінету, телевизором, діапроектором, кінопроектором, відеомагнітофоном, стереофонічним електрофоном та магнітофоном, які вмонтовані у стіл. Інструмент слід розташувати так, щоб учитель міг користуватись ним, не втрачаючи контакту з аудиторією», – вказувалося у Положенні [3, с. 17]. На фронтальній стіні мала бути розташована дошка з рухомими щитами. Один з них – феромагнітний з нотноносцем та комплектом нотних знаків, другий – такий, що звучить, третій – для записів крейдою. Окрім того, на цій стіні закріплювали дві акустичні системи (типу «С-90» або «Орбіта»), які забезпечували стереофонічне звуковідтворення записів магнітофону («Маяк», «Юпітер», «Яуза» та ін.) або електрофону («Арктур», «Вега», «Електроніка»). На інших стінах учителі мали кріпити портрети видатних діячів музичної культури, планшети з малюнками музичних інструментів, схеми розташування хорових та оркестрових колективів, ансамблів різного складу тощо. На змінних експозиційних стендах розміщували матеріали про життєвий і творчий шлях композиторів та діячів світової музичної культури, кращі роботи учнів, матеріали до уроків, інформацію про новини музичного життя, відомості з музичного краєзнавства, поради та рекомендації учням і батькам, музичний календар та ін.

До переліку дидактичних матеріалів для кабінету музики входили [3, с. 15-17]: комплекти народних та дитячих музичних інструментів; бібліотека музикознавчої, нотної та методичної літератури: науково-методичні збірки «Музика в школі», «Музыкальное воспитание в школе», «Музыкальная энциклопедия», інша довідкова література, спеціальні журнали з музики, наочні посібники, портрети композиторів, книжки про видатних діячів музичного мистецтва, музично-педагогічний репертуар для уроків та позакласних занять тощо; картотека навчального обладнання для вивчення кожної теми програми, завдань для здійснення індивідуальної роботи з учнями на уроках та самостійних і контрольних робіт; матеріали й програми шкільних дискотек та інших позашкільних заходів; фонотека – комплект грамплатівок та магнітофонних записів до програми з музики для 1-8 класів, а також з записами популярних естрадних колективів та інших зразків молодіжної музики; діатека, до якої входили діафільми, діапозитиви, слайди на теми музичного мистецтва; зібрання творів образотворчого мистецтва, які використовувалися на уроках музики та в позакласній роботі; відеотека з записами кінофільмів на музичні теми, телетрансляцій оперних та балетних спектаклів, симфонічних концертів, виступів майстрів мистецтва, телевізійних передач до уроків музики та окремих музичних програм для загальноосвітньої школи.

Для зберігання музичних інструментів, фонотеки, бібліотеки, магнітофонних та відеокасет у школах повинні були виділити окреме приміщення з проєкційними вікнами у кабінет. Контроль за роботою кабінету музики здійснювала адміністрація школи. Потрібно сказати, що у багатьох загальноосвітніх школах великих промислових міст, а також у спеціалізованих школах та школах з поглибленим вивченням музики вищезгадане Положення було виконано. Але у маленьких містах та селах воно залишилось лише на аркуші паперу в основному через нестачу бюджетних коштів.

Таким чином, реформування музичної освіти у період національного відродження стимулювало створення нової концепції в галузі масового музичного виховання. З метою підвищення рівня ефективності освітнього процесу науковці й педагоги-практики відшукували нові форми роботи, запроваджували інноваційні технології та інтерактивні методи навчання. Вперше було розроблено і затверджено Положення про кабінет музики, що уможливило підвищення якості надання освітніх послуг в галузі масового музичного виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1990. – № 9. – Травень. – 32 с.
2. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1990. – № 10. – Травень. – 32 с.
3. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1990. – № 12. – Червень. – 32 с.
4. Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1990. – № 16. – Серпень. – 32 с.

**Аліна ОРГЕСВА**

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горбенко О. Б.*

**Постановка проблеми.** До проблем професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва завжди була прикута особлива увага. Впродовж тривалого часу теоретики, педагоги-практики та виконавці прагнули відшукати основні шляхи та методи розвитку виконавської майстерності. Більша їх частина була спрямована на вирішення проблем технічного плану, тоді як художній аспект виконання залишався поза увагою педагогів. Таким чином, змінювались теоретичні підходи, удосконалювались практичні засоби гри, однак проблеми художнього спрямування не знаходили свого вирішення. Неспроможність розкрити художній потенціал та проявити творчу свободу у грі не забезпечували виконавцеві успіх під час концертного виступу, натомість потребували формування спеціальної художньої



техніки. Отже, питання, що стосувалися художнього аспекту виконання потребували глибокого та детального вивчення проблеми. На сьогодні художня техніка музиканта є одним із найменш досліджених явищ, що залишає за собою місце для подальшого теоретичного та практичного пошуку.

Як показує практика сучасного музикування, художня техніка тісно пов'язана з імпровізацією. Здатність музиканта до легкого та гнучкого виконання музичних творів, вмілого творчого самовираження, що значно підсилює художній компонент у виконавстві. Такі художні прояви влучно поєднуються з елементами імпровізаційної майстерності і надають виконанню безпосередності та легкості, творчої варіативності та гнучкості. У сумі вони складають основу художньої техніки музиканта в умовах сучасного музикування.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Складна та малодосліджена проблема формування художньо-виконавської техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлюється на основі культурологічних концепцій В. Біблера, А. Гуревич, М. Злобіна, В. Келле, М. Ковальзон, педагогічних – Ю. Алієва, Л. Арчажнікова, О. Апраксіної, А. Гордійчук, О. Грисюк, В. Нікуліна, Т. Рязанова, Р. Тельчарова, С. Феруз і мистецтвознавчих Б. Асаф'єва, Г. Єрмакова, І. Ляшенко, А. Сохор, тлумачень музичної культури особистості, теорії виконавського мистецтва В. Белікова, О. Бодіна, Є. Гуренко, Р. Здобнов, Ю. Капвстїна, С. Кіквадзе, Н. Корихалова, Є. Ліберман, Л. Мазель, Я. Мільштейн, І. Рижкіна, М. Харлап. Аналіз робіт у представлених наукових напрямках дозволив встановити особистісний характер художньо-виконавської техніки й розглядати її як складне, системне утворення. У галузі фахової підготовки музиканта проблеми виконавської майстерності розглянуті у працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Л. Рапацької, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Більш детально проблеми формування виконавської техніки досліджені у працях Л. Баренбойма, Л. Гінсбурга, Н. Голубовської, Й. Гофмана, М. Дьяченка, Г. Когана, І. Котлярєвського, Г. Курковського, Г. Нейгауза, С. Савшинського, Ю. Полянського, Г. Ціпіна, В. Шапіро, Г. Шахова та ін. Частково проблеми музичної імпровізації висвітлені у працях Е. Барбана, О. Баташова, Д. Бейлі, Й. Берендта, І. Бриля, М. Грідлі, Д. Кірнарської, Ю. Козирьова, Е. Куніна, О. Маклігіна, В. Конен, С. Мальцева, Дж. Мехігана, А. Одер, Дж. Рассела, Розенблата, О. Степурко, С. Фінкельстайна, Ю. Маркіна, Л. Фезера, Г. Шатковського, Г. Шуллера.

Аналіз досліджень свідчить про те, що проблема формування художньої техніки виконавця в умовах сучасного музикування є мало вивченою. Практично не враховуються нові тенденції розвитку виконавства та часткова зміна пріоритетів у грі, які передбачають формування іншої техніки виконання – художньо-імпровізаційної.

**Мета статті.** Дослідити стан сучасного виконавства, розглянути проблему формування нової художньо-імпровізаційної техніки; визначити компонентну структуру формування художньо-виконавської техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** На початку розвитку музичного виконавства, техніка уособлювала влучне поєднання і взаємодію двох компонентів – художнього та технічного. Однак, іноді під час гри музиканта можна спостерігати домінування одного з них. Для прикладу, віртуозність гри часто переважала над художньою цілісністю виконання, звуковою наспівністю, і навпаки. В деяких випадках у виконавця були добре розвинені обидва компоненти техніки, але розвиток рухової системи залишався відокремлений від художніх завдань. У таких випадках інструменталіст добре виконував інструктивний матеріал, але під час гри художніх творів з'являлася незручність, звук втрачав легкість та свободу.

На вирішення питань, що стосувалися виконавської техніки, педагогами-музикантами було витрачено не одне століття. Всі свої найкращі рішення вони поклали в основу формування трьох виконавських шкіл: механістичної, анатомо-фізіологічної та психотехнічної. Погляди представлених шкіл суттєво відрізнялися.

Так, представники механістичної школи (А. Герц, Ж. Рамо, Ф. Калькбрєннер, М. Климент'єв та ін.) в основі виконавської техніки вбачали налагоджену рухово-моторну взаємодію руки та музичної клавіші, яка дозволяла безпомилково виконувати музичні твори. У їхньому розумінні, виконавська техніка переслідувала суто технічні цілі.

Анатомо-фізіологічна школа мала інший підхід до виконавської техніки. З розвитком музичного мистецтва і вдосконаленням інструментів, поступово змінювалися засоби і прийоми гри. Глухе механічне вистукування вже не було достатнім. Поява фортепіано та поставлені нові виконавські задачі призвели до зміни уявлень про саму техніку гри, вона передбачала виникнення нових виконавських прийомів, залучення у грі ваги всієї руки. Такі зміни вплинули на розвиток нових піаністичних тенденцій у виконавстві. Таким чином представники анатомо-фізіологічної школи (Ф. Штейнгауз, Р. Брейтгаупт, Е. Тецель і ін.) в основі техніки вбачали виконавську волю, яка підпорядковувала собі стан рухового апарату музиканта і дозволяла отримати повноцінну м'язову свободу.

Слід зазначити, що педагогічна діяльність видатних музикантів, таких як Л. Бетховен, Р. Шуман, Ф. Шопен, Ф. Ліст, брати Антон і Микола Рубінштейни, відрізнялася передовими поглядами на розвиток виконавської техніки. У їх розумінні техніка була засобом втілення художнього задуму і пріоритет належав художнім завданням. Тому у педагогічній роботі величезне значення надавалося розвитку внутрішнього слуху учнів-музикантів, їх образного мислення, освоєння технічної майстерності через художні цілі. Так, Ф. Ліст вважав, що техніка народжується не з механіки, а з «духу». Поступово такі погляди сприяли формуванню нової школи – психотехнічної.

Представники психотехнічної школи (Ф. Бузоні, І. Гофман, Г. Гінзбург) вважали, що рухами виконавця управляє мозок. Таким чином, вся робота над виконавською технікою підпорядковувалась наступному правилу: чітке уявлення цілей веде до ясного формування піаністичних рухів [1].





Як свідчить виконавська практика, вище зазначені уявлення про техніку частково зберегли свою аудиторію прихильників і певною мірою залишаються корисними для виконавців. Однак, розвиток і становлення нової виконавської позиції – формування музиканта-імпровізатора – передбачає необхідність у формуванні спеціальної художньо-імпровізаційної техніки а отже, і нової виконавсько-імпровізаційної школи, яка надасть виконанню рис справжньої творчої незалежності та свободи.

Сьогодні домінування художнього компоненту у діяльності музиканта є безсумнівним, і в умовах сучасного музикування проявляється через мистецтво імпровізації. Розглядаючи імпровізацію як сучасну художньо-виконавську техніку, необхідно окреслити наступні передумови її формування.

По-перше, слід зауважити, що розвиток і формування всієї техніки виконавця завжди були зумовлені передовими тенденціями конкретної виконавської школи, а отже – історичної доби. Наприклад, техніка виконавця в епоху Бароко значно відрізнялася від розуміння техніки в епоху Романтизму. Така відмінність була передбачена змінами виконавських пріоритетів під час гри на музичному інструменті. В XIX ст. для виконавця вже недостатньо було технічно володіти інструментом, його майстерність потребувала розвитку творчої свободи. Розглянемо детальніше історичний розвиток імпровізаційної техніки.

Імпровізація – це один із видів художньої діяльності музиканта, поруч із виконавством та композицією. Етимологія терміну «імпровізація» (від латинського *improvisas* – непередбачуваний, *ex improviso* – без підготовки) вказує на раптовість, як на головну ознаку процесу імпровізації [6]. Таким чином, у виконавстві її тлумачать як спонтанне одночасне створення і виконання художньої ідеї [4].

У музичному мистецтві наявність імпровізації пов'язана з її природним розвитком, що здійснюється за своїми внутрішніми законами, а також із розвитком і культурними трансформаціями людини, яка осмислює себе за допомогою мистецтва. Саме тому імпровізація, як специфічний вид художньої творчості, і як означений феномен, зазнала значного розвитку у своєму становленні.

Імпровізація, як вид художньої творчості увійшла в діяльність музиканта поступово, і сьогодні склала основу художньої техніки. Упродовж багатьох століть виконавство, так чи інакше, було пов'язане з імпровізацією.

Імпровізація зароджується і стає частиною діяльності виконавця, починаючи із давніх часів, з усної народної творчості (фольклору). Народні музиканти (співачи і виконавці) використовували елементи імпровізації під час наспівування пісень та інструментальних награвань (звідси й походить усний характер народної творчості).

В епоху Відродження та Бароко імпровізація по новому зовнішньо оформлюється і стає складовою частиною музичної педагогіки. Вона використовується у якості художнього орнаменту – фігур, трелей, мелізмів тощо, які додавалися до основної мелодії. Поява нових музичних жанрів та форм (зокрема, інструментального концерту, де каденції концертів завжди імпровізувались виконавцем) передбачала застосування імпровізації як художньої техніки під час гри. Починаючи з першої половини XIX століття музична імпровізація проникає у виконавство як невід'ємний елемент техніки музиканта. Яскравим прикладом цього є поява віртуозів-інструменталістів.

У джазових музикантів важливою частиною професійної техніки стала саме імпровізація. Відхиляючи стандартну танцювальність, пісенну мелодіку, гомофонний склад і мальовничу палітру «свінгу», джаз вносив у потік вільних імпровізацій навмисне незграбні, насичені дисонансами теми, різке, сухе звучання. Ці імпровізації були не варіюванням відомого мотиву, а цілком оригінальною лінійною конструкцією, що спирається, зокрема, на задану послідовність акордових сполучень, або акордів-кластерів [7]. Так, імпровізація продовжує залишатися основною художньою технікою джазового музиканта в сучасному виконавстві.

Таким чином, здійснений історичний екскурс показав, що імпровізація як компонент виконавської майстерності завжди була предметом уваги інструменталістів та педагогів-музикантів. У своєму розвитку вона пов'язувалася зі стильовими змінами в музиці, з художньо-світоглядними процесами індивідуальної свідомості, новими етапами розвитку музичної культури.

По-друге, визначаючи імпровізацію як техніку сучасного виконавця, зауважимо наступне. Розвиток художньо-імпровізаційної техніки є соціально зумовленим явищем у музичному мистецтві. Тобто не лише виконавська школа впливала на її формування, але й ціннісні потреби епохи в цілому (сьогодні ми у всьому можемо спостерігати очевидний пріоритет свободи: слова, вибору, дії тощо.). Таким чином, сучасність вимагає від музиканта інші, нові правила та норми сценічної гри. Вона потребує повернення музиканта-універсала, який невимусно використовує художньо-імпровізаційну техніку.

На сьогодні, музична імпровізація у діяльності виконавця набуває дещо оновленого, переосмисленого значення. Увібравши в себе всі виконавські надбання пройдених тисячоліть, імпровізація формується як складна художня техніка виконавця. Щоб оволодіти цією творчою активністю, виконавцеві необхідна спеціальна підготовка. Розглянемо детальніше, в чому полягає зміст художньо-імпровізаційної техніки.

Художня техніка музиканта відрізняється від виконавської тим, що в ній яскраво домінує художній аспект. У зв'язку з цим вона дає можливість виконавцеві проявити справжню творчу свободу, і в процесі виконання розкрити творче «Я».

Так, глибоко досліджуючи проблеми художньої техніки педагог А. Бірмак тлумачила її як таку, що націлена на виконання художніх завдань. Педагог вводить поняття творчої домінанти і координованої свободи, які становлять частину художньої техніки музиканта, вказують на її зміст і в деякій мірі орієнтують на методи роботи над цією технікою [2]. Для нас таке визначення і розуміння художньої техніки є близьким, оскільки в її основі ми вбачаємо наявність творчої свободи.



У розумінні художньої техніки музиканта влучною є думка К. Мартінсена, який зазначив, що справжня техніка ніколи не розвивається, і не може бути розвиненою окремо й незалежно від художніх намірів виконавця, а навпаки, завжди формується виходячи із цих намірів і залежно від них. Тому техніка великого артиста завжди індивідуальна, неодмінно відрізняється від техніки інших виконавців, розбігається не тим що вона гірша чи краща, а тим, що вона інша за характером, за естетичним обліком, так само як різняться в цьому значенні один від одного інтерпретації, художні установки тощо. Таким чином, поняття «гарна техніка», «правильні технічні прийоми» не мають загального конкретного змісту: вони змінюються в залежності від того, до чого прагне «звукотворча воля» даного піаніста. Прийоми вірні та досконалі для одного виконавця, можуть виявитися неприйнятними для іншого [5, с. 4-5].

**Висновки.** Художня техніка музиканта - це складне професійне утворення, детерміноване розвитком творчої свободи, в основі якого лежить наявність активних творчих засобів та прийомів дій. Художня техніка виходить за рамки творчої інтерпретації і набуває нового змістового наповнення. Зовнішньо вона проявляється як інструментально-виконавська свобода, а за змістом у ній переважають художні цілі над технічними. Основу художньої техніки на сьогодні становить імпровізаційна майстерність, яка проявляється у вмінні влучно використовувати засоби художньої виразності, навичках здійснювати творчий пошук засобами музичної мови у зовнішній імпровізаційності виконавського процесу.

В основі імпровізаційної майстерності музиканта знаходяться уміння та навички художньої імпровізації, а також імпровізаційність як яскрава виконавська властивість. Навички імпровізації у виконавській діяльності відіграють важливе значення. Вони демонструють справжню інструментально-виконавську свободу музиканта. В широкому розумінні навички імпровізації виявляють високий рівень творчого потенціалу виконавця, майстерність володіння психічними процесами (адаптивність, реактивність, стресостійкість, саморегуляція) та технічний рівень володіння музичним інструментом.

В основі художньої техніки виконавця покладений вияв творчої свободи, який проявляється у здатності до самовираження, до втілення власного творчого задуму, швидкого знаходження креативних рішень. У виконавському процесі така творча свобода реалізується через імпровізаційність, як яскраву виконавську властивість гри.

Отже, вдосконалення та розвиток імпровізаційної майстерності, активізація творчих процесів мислення в подальшому забезпечить ефективний розвиток професійної художньо-виконавської техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А. История фортепианного искусства: Ч. 3. / А. Алексеев. – М.: Музыка, 1982. – 286 с.
2. Коган Г. У врат мастерства / Г. Коган. – М.: Советский композитор, 1958. – 115 с.
4. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации. / С. Мальцев. – Москва: «Музыка», 1991. – 88 с.
5. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника / К. Мартинсен. – М.: Изд-во «Музыка 2», 1966. – 219 с.
6. Ямпольский И. Импровизация / И. Ямпольский // Музыкальная энциклопедия. – М., т. 2. – 508 с.

**Андрій ПОПОВ**

### **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТАНЦІВНИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – професор, народний артист України Похиленко В. Ф.*

**Резюме:** З переходом до ринкових відносин усі танцювальні колективи, концертні установи вільні у виборі танцівників. Роботодавцям потрібні здорові, фізично підготовлені танцівники, які не бояться труднощів і добре справляються з будь-якими навантаженнями, оскільки мають добру фізичну форму. Хороше враження справляє і здоровий вигляд танцівника. Запорукою цього є гімнастика, акробатика, ритміка щоденні ранкові фізичні вправи. Вони сприяють підвищенню і збереженню працездатності на тривалий час, зміцнюють організм, підвищують його опір захворюванням, позитивно впливають на функції всіх систем організму, що є добрим фундаментом успішної професійної діяльності танцівника.

Згідно з нормативними документами освіти, фізичне виховання є обов'язковим предметом. Навчальні програми з фізичного виховання (фізичної культури) є основою державного стандарту фізичного виховання в системі освіти, розробляються на основі затверджених державних стандартів освіти різних рівнів підготовки та нормативних документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в закладах освіти і затверджуються Міністерством освіти і науки України як базові. Вони визначають мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти, вмінь, навичок і рухового режиму дітей та учнівської молоді, який держава гарантує на всіх етапах навчання [5].

Протягом останнього часу з'явилося чимало шкільних програм з фізичної культури, які хоча і підкріплені науковими дослідженнями, але в них існують різні точки зору на введення хореографічного виховання.

У зв'язку з цим І.В.Бакіко (Луцький державний технічний університет) проводив анкетування вчителів фізичної культури Волинської області, – вивчалися шкільні програми «Фізична культура» та погляд вчителів на сучасний стан викладання фізичної культури в загальноосвітніх школах.

Всього в дослідженні взяли участь 147 вчителів фізичної культури, серед яких 93 особи – чоловіки і 54 – жінки. Із них – 84 вчителі працюють у міських школах, 63 – у сільських.



Дуже цікавим є той факт, що на питання анкети «Які види спорту та фізичні вправи повинні входити до шкільної програми з фізичної культури?» лише незначний відсоток вчителів переконані, що в державній програмі поряд з традиційними видами фізичної культури потрібні такі нетрадиційні види спорту, як аеробіка, художня та ритмічна гімнастика. І зовсім є дивним, що подібну тенденцію підтримують вчителі-чоловіки з міських та сільських шкіл [2].

Занепокоєння викликає той факт, що дуже великий відсоток опитаних, незалежно від статі та місця роботи, впевнені в тому, що немає програми, яка б їх задовольняла як фахівців.

З історії розвитку шкільних програм ми знаємо, що з часом розділи нормативного документа змінювалися. Результати досліджень показують, що більшість опитаних вчителів (91,1%) не змогли назвати, якими, на їхню думку, мають бути основні розділи в програмі з фізичної культури у школі.

Водночас, ефективна робота вчителя фізичної культури можлива за умови добре розробленої програми з фізичної культури для школярів, у якій би чітко визначався зміст навчання, але на жаль, у сучасній науковій і методичній літературі відсутні єдині підходи до розробки таких програм. Пропонується враховувати регіональні особливості, теорію навчальної діяльності, виділяти базовий компонент програми тощо [8].

Винятково важливі завдання в справі підготовки підростаючого покоління покладаються на вчителя хореографії. Введення в уроки хореографії окремих напрямів предмету «Фізична культура», (гімнастика спортивна і художня, акробатика, ритмічне виховання) при наявності їх в єдиній державній програмі, безперечно, позитивно вплинуло б на підготовку учня-танцівника.

Як відомо, ще в Древній Греції танець входив до обов'язкової програми учасників Олімпійських ігор, а тому, на наш погляд, фізично-хореографічне виховання учнів у навчальних закладах України повинно бути одним з навчально-пріоритетних розділів програми з фізичної культури і здійснюватись протягом усього періоду навчання в усіх формах: навчальні і самостійні заняття ритмікою, гімнастикою, акробатикою, дихальною гімнастикою, фізичними вправами в режимі дня.

Усі ці форми взаємопов'язані, доповнюють одна одну і постають як цілісний процес фізичного вдосконалення танцівника, що дасть змогу педагогу-хореографу у повній мірі використовувати здобутки фізично розвинених учнів під час створення танцювальних композицій з використанням гімнастичних і акробатичних елементів у вигляді складних технічних прийомів (трюків), поєднанні їх в окремі композиції та в період відновлення організму після фізичних навантажень. Однак проблему відновлення дефіциту рухової активності учнів, забезпечення відновлення їх розумової працездатності, запобігання захворюванням, що можуть розвиватися на фоні хронічної втоми можливо вирішити лише завдяки плануванню та введенню в уроки хореографії окремих напрямів фізичної культури [1].

Урок, як основна форма занять, вважається одним з провідних критеріїв, що відображають рівень професійно-педагогічної підготовки фахівців з хореографії для середніх загальноосвітніх шкіл. Проте, як показує аналіз науково-методичної літератури, підручників, в яких детально і систематизовано розкривалися б технологія планування навчального матеріалу, навчання і застосування на уроках хореографії і при самостійних заняттях традиційних і нетрадиційних напрямів фізичної культури, використання сучасних методів і засобів, на сьогоднішній день практично відсутня. Хоча про використання засобів фізичної культури в хореографічному мистецтві відомо давно.

– Гігієнічний напрям передбачає використання засобів фізичної культури для відновлення хореографічної працездатності та зміцнення здоров'я: ранкова гігієнічна гімнастика; процедури спрямовані на загартовування; правильний режим праці й відпочинку; харчування; оздоровчі прогулянки; біг; спортивні ігри; плавання; ходіння на лижах.

– Оздоровчо-рекреаційний напрям полягає у використанні засобів фізичної культури і хореографії при колективній організації відпочинку у вихідні дні, на канікулах: туристичні походи; екскурсії; рухливі ігри; народні забави; концертно-спортивні та театральні вистави тощо.

– Загально підготовчий напрям забезпечує всебічну фізичну підготовленість і підтримку її протягом багатьох років згідно з вимогами і нормами для певної вікової категорії.

– Хореографічно-спортивний напрям передбачає спеціалізовані систематичні заняття з основ правильного дихання, музичної ритміки або одним із видів сучасного танцю в групах та гуртках фізичного вдосконалення, в оздоровчих секціях чи індивідуально.

– Професійно-прикладний напрям зорієнтований на використання засобів фізичної культури в підготовці до професійної діяльності танцівника.

– Лікувальний напрям полягає у використанні фізичних вправ та гігієнічних заходів у системі лікувальних засобів щодо відновлення здоров'я чи окремих функцій організму, знижених або втрачених внаслідок хвороби чи травм [3].

Основи правильного дихання:

– отримання учнями знань про постановку правильного дихання танцівника під час фізичних навантажень;

– вивчення певних аспектів з анатомії та фізіології органів дихання людини; отримання майбутніми танцівниками знань з основ правильного дихання на уроках хореографії і досягнення більш ефективного застосування функцій системи дихання, що обумовлює кращу працездатність та економію фізичних сил при перевантаженнях організму;

– ознайомлення учнів з практичними способами м'язового звільнення та регулювання дихання;



– ознайомлення з методикою та практичним застосуванням вправ на тренування дихального апарату, мовними та голосовими вправами.

Вивчення правильного дихання надасть учням можливості вирішувати цілий комплекс життєво важливих проблем, таких як розвиток дихальних м'язів, шляхом виконання конкретних вправ, розвиток необхідної рухливості грудної клітини, ефективно володіння дихальним апаратом[4].

Засоби гімнастики і акробатики, безумовно, є найбільш ефективними у фізичному вихованні дітей і підлітків, значно впливають на їх здоров'я, розвиток фізичних якостей, сприяють розвитку спеціальних якостей (спритності, орієнтування в просторі, швидкості реакції) і оволодінню навиками самостраховки. Останніми роками гімнастика збагатилася новим нетрадиційними видами, такими як атлетична гімнастика, стретчинг, шейпінг, ушу, хатха-йога і т.д. Зросли вимоги до основ знань, до використання на уроках сучасних засобів і методів навчання.

Музично-ритмічне виховання – в систему занять повинні входити спеціальні ритмічні вправи. Фізичний розвиток і вміння володіти своїм моторним апаратом, безперечно, має великий вплив на психічний стан людини. Результатом занять ритмікою є виховання суворої духовної дисципліни, здібності зосереджуватись. Науково організована система занять ритмікою, як однією з форм активної терапії допоможе в справі виховання дітей, які страждають від патологічних недоліків в інтелектуальній і вольовій сферах.

Музично-ритмічне виховання – так як художня гімнастика вважається складно-координаційним видом діяльності, особливої уваги потребує:

– навчання рівновагам, для виконання яких необхідні добре розвинені навички збереження стійкого положення та балансування. Вони відіграють універсальне значення і є необхідними для оволодіння складними рухами в статиці і динаміці.

– поворот – як кінестетично складний вид діяльності, вимагає збереження стійкого положення в русі, особливо при зміні положення тіла або опори, тому формування гімнастичних навичок потрібно поєднувати з розвитком фізичних якостей.

– гімнастичні предмети (булави, стрічка, скакалка, шарф, м'яч) – формування навичок оволодіння гімнастичними предметами розпочинається з застосування нестандартних засобів спеціально запропонованих для здійснення перехідного пропедевтичного періоду.

До нестандартних засобів навчання художньої гімнастики відносяться рухи з такими предметами як прапорці, шарфи і кульки. Вони дозволяють спрямувати навчальну роботу на прогностичне оволодіння навичками художньої гімнастики з стандартними предметами. Вправи з прапорцями готують дітей до навчання рухам з булавами і стрічкою, дії з шарфом допомагають оволодівати скакалкою, а кульки – м'ячем. Отже, вправи з прапорцями запроваджуються для розвитку енергійних, різких рухів у великій амплітуді [7].

– Форми самостійних занять з фізичної культури.

За характером самостійні заняття фізичними вправами поділяють на індивідуальні і групові.

Основними формами індивідуальних занять є:

– виконання домашніх завдань з теоретичної підготовки, розвитку рухових якостей та удосконалення рухових дій;

– щоденна ранкова гімнастика;

– спеціалізована танцювально-ритмічна гімнастика;

– виконання комплексів вправ спрямованих на усунення деяких рухових вад і недоліків у фізичному розвитку;

– виконання комплексів вправ з метою підвищення загальної і фізичної підготовленості, розвитку сили, витривалості, швидкості, спритності, гнучкості[6].

Кожна з цих форм має свою специфіку, вирізняється тривалістю та обсягом фізичного навантаження. Домашнє завдання, наприклад, може бути короткочасним, невеличким за обсягом виконуваної тренувальної роботи. Частіше воно є епізодичним, а то й разовим, спрямованим на ліквідацію відставання в якійсь вправі чи на закріплення нових рухових навичок. Ранкова спеціалізована гімнастика передбачає систематичні щоденні заняття, що замінюють ранкову гігієнічну гімнастику. Вона спрямована на вдосконалення окремих елементів техніки рухів, поліпшення фізичного стану, досягнення високих результатів. Її проводять щоденно протягом 40-50 хвилин.

З переходом до ринкових відносин усі танцювальні колективи, концертні установи вільні у виборі танцівників. Роботодавцям потрібні здорові, фізично підготовлені танцівники, які не бояться труднощів і добре справляються з будь-якими навантаженнями, оскільки мають добру фізичну форму. Хороше враження справляє і здоровий вигляд танцівника. Запорукою цього є гімнастика, акробатика, ритміка щоденні ранкові фізичні вправи. Вони сприяють підвищенню і збереженню працездатності на тривалий час, зміцнюють організм, підвищують його опір захворюванням, позитивно впливають на функції всіх систем організму, що є добрим фундаментом успішної професійної діяльності танцівника.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г. Л., Ширяев В. Г. Учение о здоровье: проблемы методологии / Философские вопросы медицины и биологии, вып. 21. – К.: Здоровье, 1986. – С. 40-45. // Апанасенко Г. Л., Здоров'я яке ми вибираємо. – К., т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48с.
2. Бакіко І. В. Перспективи розвитку шкільних програм з фізичної культури з погляду вчителів. // Спортивна наука України: [Електрон. вид.] – 2006. – №3(4) – С.21-25.
3. Бех І. Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1994. – С.19-22.
4. Ваганова А. Я. «Основи класичного танцю» – М.: «Мистецтво», 1968. / Попова О. Л. «Основи навчання дихання у хореографії». – М.: «Мистецтво», 1968. / Лук'янова О. А. «Дихання в хореографії». – М.: «Мистецтво», 1979.
5. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №3. – С.32-34.





6. Захаров А. І. Психотерапія неврозів у дітей і підлітків. – Л., 1982.  
 7. Зінченко В. С. Художня гімнастика. – К.: Здоров'я, 1966. – 90 с.  
 8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

### Віталій ПРИСЯЖНИЙ

#### **КАТЕГОРІЯ «ІНТЕРПРЕТАЦІЯ» ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
 Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А. М.

**Анотація.** У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття «інтерпретація» як ключового поняття у формуванні інтерпретаційних умінь старшокласників під час вокально-хорової роботи. Представлено значення інтерпретаційних умінь у розвитку музичної культури школярів. Проаналізовано категорію «інтерпретація» з позицій її філософського, психологічного та художньо-педагогічного трактування.

**Ключові слова:** інтерпретація, музичне мистецтво, інтерпретаційні уміння, вокально-хорова робота, музична культура.

**Постанова проблеми:** 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 хорovu «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 підходів до 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.** Проблемам підвищення культури вокально-хорового виконавства й, зокрема, за рахунок сформованості інтерпретаційних умінь присвячено 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 та інтерпретацію 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 увійшли твори українських композиторів, духовна музика, твори західноєвропейської духовної 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 (співачом хору), групою учнів (хоровою партією), з дитячим хоровим 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 хоровим колективом.

**Метою** статті є дослідження категорії «інтерпретація» 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 проблеми формування інтерпретаційних 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. Інтерпретація – 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.220]. Тож інтерпретація охоплює різні форми сприйняття творчих проявів людини, у тому числі й діяльність у галузі музичного мистецтва, коли основним об'єктом інтерпретування є музичний твір. Інтерпретатор 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;

До зазначеного переліку І. Полубаринова 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].

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 інтерпретації: 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.[3]

О. Щербініна, вивчаючи інтерпретацію 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 [3].

І. Полубоярина, виходячи із музикознавчого визначення інтерпретації як трактування музичного твору 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 інтерпретації 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 інтерпретації музичного твору виділяють чотири основних етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка.

Виникнення художнього задуму на першому етапі інтерпретації 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 інтерпретації – 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 почасти 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 [5]. 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 [6].

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 [6, с.54-55].

**Висновки.** Аналіз філософських, музикознавчих, культурологічних та музично-педагогічних наукових досліджень з питань інтерпретації музичного твору дозволив дійти висновку, що в підготовці майбутніх музикантів-виконавців та учителів музики загальноосвітньої школи найдоцільніше використовувати художньо-педагогічну інтерпретацію як цілісний педагогічний процес, як творче мистецтво педагога, спрямоване на підготовку кваліфікованого фахівця засобами різних видів мистецтв. Саме художньо-педагогічна інтерпретація 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. Философский энциклопедический словарь. – Изд. 2. – М.: Сов. Энциклоп., 1989. – С. 220
2. 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.
3. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : Електронний навчальний посібник [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна, А. Щербінін. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014
4. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів // І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – №1 (8). – 2013. – С. 70 – 73.
5. Лісун Д. В. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця
6. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів О. Ляшенко // Мистецтво та освіта. – №4. – 1999. – С. 54 – 57.

**Анна САРАЖИН**

#### **ВИРАЗНІ МОЖЛИВОСТІ ГРАФІЧНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ ЗОБРАЖЕННІ АРХІТЕКТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ РИСУНКУ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.*

У статті виявляються виразні можливості графічних прийомів при зображенні архітектури на заняттях рисунку, до яких належать композиція, перспективна передача простору, лінія, штрих, пляма, тон, колір. Вміле використання різноманітності художньо-виразних засобів і прийомів при створенні архітектурного рисунку сприяє виразності художнього образу в творі.

**Ключові слова.** *Архітектурна графіка, архітектурний образ, композиція, лінія горизонту, перспектива, засоби рисунку, техніки рисунку.*

**Актуальність теми.** Зображення архітектури припускає використання певних прийомів і методів, які допомагають створити виразний образ, а не тільки зафіксувати архітектурний об'єкт. Архітектурна графіка посідає вагоме місце як у процесі створення проекту архітектором, так і в створенні художнього образу архітектури художником. Тому виявлення основних принципів, засобів і методів зображення архітектури дозволить визначити основні завдання та методику навчання архітектурному рисунку.

Зображення архітектури засобами графіки є предметом дослідження багатьох авторів. Зокрема В. К. Горожанкин розглядає специфіку графічної мови архітектури, С. О. Шубович зосереджує увагу на особливостях формування художнього образу в архітектурній графіці, Д. Я. Магалі виявляє виразні прийоми архітектурного рисунку. Окремі праці присвячені вивченню композиції, що допомагає в створенні архітектурного образу в рисунку. Це є предметом розгляду Р. В. Паранюшкіна, Л. О. Богданової та інших. Незважаючи на достатню кількість досліджень у галузі архітектурної графіки, залишається чимало аспектів щодо її специфічної спрямованості на конкретні цілі. Тому уявляється необхідним зробити акцент на виразних прийомах мистецтва графіки та власне засобах архітектурного рисунку в навчальному процесі. До прийомів архітектурного рисунку та методики навчання зображенню архітектури звертались Ю. Кирцер, М. Орехов, В. Шаров, М. Ли, О. Федульова та інші.



**Метою статті** є виявлення багатоманітності виразних прийомів і засобів мистецтва графіки в процесі зображення архітектури, використання яких на заняттях рисунку допомагає створити яскраві художні образи архітектури і зрозуміти ті принципи, які сприяють цієї образній виразності.

**Виклад основного матеріалу.** Малюнок належить до найпростіших й водночас найвишуканіших видів мистецтва, він завжди супроводжує художника і дозволяє простежити, як виникли задуми автора, на чому зупинялася його увага в різні моменти творчості. Малюнок як спосіб активного спостереження, пізнання і відображення навколишнього світу є інструментом вираження позитивної творчої думки [9]. Рисунок архітектури – це малюнок з натури, який може робити і живописець і графік, і архітектор, і професіонал і любитель. Традиційно послідовність навчання малюнку ведеться за принципом – від простого до складного [8], для цього учні повинні засвоїти як власне етапи роботи із зображенням архітектури, так і виразні графічні засоби та прийоми, якими вони будуть користуватися в процесі малювання.

Значну роль у творчому процесі художника відіграють матеріали та техніка виконання твору, оскільки вони сприяють оптимальному вияву художнього задуму. Цим пояснюється застосування різноманітних графічних технік і при зображенні архітектури. При створенні художнього образу архітектури необхідно чітко розділити стадії: замальовка як форма роботи над пошуком композиції і повноцінний завершений рисунок як форма художнього твору, коли вирішуються конкретні завдання передачі образу, фактури. Перше обумовлює частіше лінійну техніку, друге – застосування традиційних та новітніх способів і матеріалів зображення [1].

При зображенні архітектури з натури учні (студенти) вчать графічними засобами виражати задум та акцентувати основні риси зображуваного об'єкту. Але архітектурна графіка включає в себе не лише вміння володіти графічною технікою, а й розуміння важливих засобів виразності рисунку, зокрема – лінії горизонту, навиків компоновання, передачі лінійної і повітряної перспективи. Всі ці засоби і методи впливають на кінцевий результат, тому важливо зрозуміти, як правильно і вдало використати їх у роботі для найкращого створення художнього образу архітектури в рисунку. Тож для кожного типу композиції художник зазвичай знаходить певні композиційні та технічні прийоми, а в тому випадку, коли він створює виразний архітектурний образ, це завдання набуває особливого значення. Серед графічних засобів, за допомогою яких можна передати свій задум, передусім важливу роль відіграють лінія, тон та колір. Кожен цей засіб зображення має свою власну специфіку [1].

Перш за все найбільш важливим елементом в образотворчому мистецтві і архітектурному рисунку в тому числі є композиція. Серед різноманітних композиційних прийомів кадрування в цьому випадку допомагає художнику визначити найбільш цікавий «кадр» в архітектурному середовищі. Надалі, виконуючи композиційні ескізи, художник більш точно визначає основні елементи композиції, ракурс зображення об'єкту, лінію горизонту і т.п. Коли учні починають композиційні пошуки, вони мають пам'ятати, що композиція – це не лише розміщення рисунку на форматі аркуша, а й вміння знайти правильну точку зору на конкретний мотив. Саме під час пошуку композиційної виразності можна знайти більш вигідний ракурс, положення лінії горизонту, цікаву перспективу, тобто ті засоби, в яких найкраще розкривається емоційне вираження зображуваних об'єктів архітектури та оточуючого середовища. Так, у процесі виконання пошукових ескізів перед учнями розкриваються варіативні можливості зображення, що, в свою чергу, дає можливість чітко визначити композицію аркуша, та зрозуміти, яке саме розміщення об'єктів вирішить поставлені задачі.

Формат аркуша – одна із суттєвих деталей вирішення архітектурного рисунку, яка також вирішує певні образотворчі завдання. Так, широко розкритий простір потребує горизонтальної картинної площини, а зображення простору, що розвивається динамічно, тяжіє до вертикального формату аркуша. Формат аркуша як важливий елемент виразності композиції, що закладений у просторі ландшафту, повинен входити в задум майбутнього малюнка [9].

Натомість лінія горизонту допомагає передати загальну атмосферу зображення. В пейзажах лінія горизонту не завжди поділяє навпіл картинну площину. Часто горизонт проходить або вище геометричної середини картини і тоді художник ніби пропонує поглинути на сцену переднього і інших планів, або нижче, коли погляд спрямований у небо і на ті об'єкти, що підносяться на його тлі. Якщо сказати простіше, то при високому горизонті найголовніше зображено ближче до землі, а при низькому – на небі. Лінія горизонту підказує глядачеві, що зацікавило художника в пейзажі. При виборі висоти лінії горизонту важливу роль відіграє і кілька психологічний фактор, адже горизонт – це, як відомо, рівень очей художника. Завдяки високій лінії горизонту можна передати стан польоту, панорамного бачення. Низький горизонт робить зображення ландшафту скульптурним та монументальним. Знання та розуміння законів перспективи стає для учнів вагомим засобом вирішення завдань архітектурного рисунку. Для зрозумілої передачі архітектурної форми в просторі, а також для фіксації перспективних скорочень та розуміння конструкції архітектурної форми необхідно якісно і грамотно оперувати перспективою та методом визначення пропорцій.

Таким чином, конструктивно побудувавши композицію, перспективу, форму та об'єм архітектурного твору в рисунку, на заняттях, присвячених зображенню архітектури, можна переходити до графічного вирішення передачі архітектурного образу.

Архітектурний рисунок дозволяє використовувати широкий спектр графічних матеріалів та прийомів, це така графічна мова, при вивченні основи якої (лінії, штриха, креслення, ескізування) з'являється можливість створити синтез різних прийомів [5]. Учнім відомо, що основними виражальними засобами графіки є лінія, штрих, пляма, фактура. До цих засобів відноситься і фон, тобто тон і колір паперу. Контраст





тонових відносин та колір у графічному творі можуть включатися в композицію, але це не є головними засобами виразності рисунку. Графічний спосіб зображення доволі простий у виконанні, широко застосовується і має багато можливостей і переваг. Завдяки виражальним засобам та їх різноманітному поєднанню будуть створюватися виразні образи архітектури в залежності від можливостей матеріалів та майстерності самого автора.

На сьогоднішній день можна виділити декілька основних технік зображення архітектури в графіці: *лінійний малюнок, тоновий малюнок, кольоровий малюнок та малюнок з використанням змішаних технік*. Кожна з цих технік обумовлює і графічні засоби, якими художник користується для передачі архітектурного образу. В більшості випадків рисунок створюється на папері олівцем, але також можуть бути малюнки фломастером, чорнилом, тушшю, де існують два основних типи штрихів – точки й лінії. Цими засобами чудово створювати лінійні малюнки, які характерно передають образ, основні лінії, згини та конструкцію архітектури. Іноді лінійний рисунок – це лише проміжний етап у створенні роботи, а іноді – при вдалому і продуманому використанні графічних матеріалів – зображення виконане лініями може вважатись завершеним.

Лінія може бути найрізноманітнішою по зображенню і довжині. Як точки, так і лінії відрізняються за розміром і формою. Лінійні елементи в побудові форми виражають і психологічний стан (динаміку, сум, веселість і т.д.), який залежить від асоціативного зорового сприйняття. Так, вертикальна побудова лінії викликає почуття стійкості (статики), діагональна – динаміки, горизонтальна – спокою. Криві лінії передають враження замкнутості і плинності. Психологічна виразність графічної мови лінійної графіки залежить і від характеру розміщення і нарису ліній (пряма, крива, товста, тонка, суцільна, переривчаста), їхньої тональності та кольору (чорна, сіра, світла, кольорова) [7].

Різні фактури передаються шляхом зміни розміру штрихів, їх кількості й способу накладення, а у випадку з лініями – зміни їх форми. Різноманітні фактури можна передати лініями, що повторюють вигини поверхні, паралельними лініями, перехресними штрихами, точками, хвилястими і з'єднаними лініями. Фактури можуть накладатися одна на одну і утворювати незліченні поєднання. Лінії, які використовує автор, і спосіб, яким він їх сполучає між собою, є частиною стилю, почерку, авторської манери художника. Найчастіше лінійний рисунок використовують для передачі відчуття легкості в роботі.

Накладання штрихів і ліній, якими передаються світло й тіні в тоновому малюнку, дає більш повне уявлення глядачеві про глибинно-просторове середовище в роботі та про об'єм. На відміну від ліній, тон має контраст не лінійний, а поверхневий. Зображення форми в тоні дає можливість передавати такі її якості, як фактура, текстура, величина, вага, що має велике значення для передачі численних характеристик об'єкта. Мова тональної графіки легше сприймається невідготовленим глядачем, тому що зображення за допомогою тону передає більш достовірну інформацію про властивості предмета. Характерна ознака тональної графіки – плоска пляма з визначеними обрисами (силует).

Використовуючи тон, можна виразно будувати площину як елемент архітектури (архітектурний об'єкт і простір). Світлі тони підкреслюють малу масу об'єкта. Темні тони обтяжують масу. Тому прояв виразних якостей різних за характером будинків потребує відповідного розподілу темних і світлих тонів. Градації від темного до світлого чи навпаки сприймаються як активний розвиток форми по висоті (динамічні якості). Однакова тональність усієї форми додає їй статичності. Як правило, контрастними співвідношеннями передаються в зображеннях перші плани, нюансами – дальні. Завдяки тону художник може навмисно виділити якісь архітектурні деталі чи особливості, висвітливши або затемнивши їх відносно до інших елементів роботи, оскільки відмінність художнього малюнку визначається тим, що автор засобами графіки визначає і передає той образ, який його зацікавив у природі.

Найбільш відмінна ознака графіки – особливе ставлення зображуваного предмета до простору, важливу роль у створенні якого відіграє фон паперу або, за висловом графіка В. Л. Фаворського, «повітря білого аркуша». Графіка майже завжди противиться ілюзії простору і тілесності. Необхідно пам'ятати, що графіка обмежена також і в своїх кольорних рішеннях і ніколи не може (і не повинна) змагатися в цьому відношенні з живописом, імітувати його і оперувати кольорним багатством, доступним тільки одному живопису. І все ж мистецтво графіки використовує колір і вирішує проблеми кольорних відносин у творах. Але в силу особливих завдань графічного мистецтва і своєрідності графічних матеріалів, кольорні рішення в графіці умовні, символічні. Учні і студенти повинні засвоїти, що колір у графіці використовується як асоціативний символ, як ключ до більш багатого трактування чорного, білого і сірого. Крім того, при роботі з основним у графіці чорним кольором на білому папері розрізняють безліч відтінків чорного – від найтепліших до холодних. Папір також ніколи не буває абсолютною білим і однорідним по фактурі, він практично завжди має легкий відтінок якогось тону або кольору. Художник-графік підбирає, в кожному окремому випадку, колір і фактуру паперу, використовуючи її чесноти в своїх цілях.

При зображенні архітектури художники-графіки нерідко використовують колір, це може бути і як «підложка» (надання кольорності фону під основу графічного зображення), і як акцент, за допомогою якого виокремлюються важливі елементи малюнку. Дуже часто художник застосовує у чорно-білому зображенні всього один колір, який стає особливо значущим, покладаючи на себе роль кольорного ідентифікатора, відтворюючи кольорні асоціації твору. За участю двох-трьох кольорів (рідше їх може бути більше) у графічному творі актуалізується проблема міри, виразної сили кожного кольору, його найбільш виразного розташування і проблема взаємодії сусідніх кольорів.

У загальному плані є дві цілі звернення до кольору в рисунку: заради зображення і заради вираження. В першому випадку в рисунок, нанесений пером, олівцем, ручкою, фломастером, вводиться колір, щоб



доповнити зображення, приблизити його в той чи іншій мірі до передачі сприйнятого вигляду об'єктів. Колір використовується для створення об'єму, простору, але при головній ролі лінії; безперечно, він виконує і виразну функцію в силу своєї природної виразності, але тут важливо розуміти, що ця функція є супутня, що витікає з самої присутності кольору. В другому випадку переважає виразна функція кольору: він вводиться заради досягнення нової, інакшої – порівняно з чорно-білим малюнком – виразності, притаманної йому завдяки емоційному впливу. При цьому колір приймає участь у зображенні, але тепер ця функція сприймається як додаткова [7].

Творам змішаного характеру, виконаним за допомогою акварелі, пастелі, гуаші та кольорових олівців також властиво більш складне, суперечливе поєднання рисунку з кольором. У такій техніці поєднання матеріалів та значення кожного із засобів майже рівнозначні. Проте тут є тонка грань між живописом і рисунком. Деякі риси графічного використання кольору характеризують не лише рисунок, а й живопис. Все це робить загальну картину образотворчого мистецтва з точки зору застосування кольору доволі складною. На сьогоднішній день вільна, активна, виразна робота з кольором, як це відбувається в живописі, може проходити також «у межах» рисунку, власне, як і використання графічних прийомів зображення і поводження з кольором може залишати твір «у межах» живопису. Працюючи над архітектурним рисунком, учні повинні враховувати ці якості кольору і намагатися не переступати межу між живописом і графікою.

Незважаючи на ці складності, істотною і характерною ознакою мистецтва графіки слід вважати лаконізм, простоту і ясність образотворчої мови. Це обумовлено завданнями графіки як мистецтва і як виду діяльності, характером і властивостями матеріалів, наявних в її розпорядженні. Ще однією характерною ознакою графічного мистецтва, яку можна використовувати при зображенні архітектури, є його зв'язок з процесами друку, а також те, що головним матеріалом для створення і тиражування графічних творів є папір. Друкована форма, з якої здійснюється друк, може створюватися самим автором (естамп) або фотомеханічним, машинним шляхом (плакат, книжкова і прикладна графіка). Графіка має в своєму розпорядженні шасливу можливість множинного повторення (тиражу) своїх творів. Проте праця з друком має власні засоби, тут є деякі особливості, які будуть вирізнятися від малюнку, скажімо, звичайним олівцем, і які необхідно враховувати при зображенні архітектурного об'єкту.

Отже, основні особливості мистецтва графіки, про які має пам'ятати учень у процесі створення архітектурного рисунку, зводяться до наступного:

- графіка – такий вид образотворчого мистецтва, основу якого складає малюнок; головними виразними засобами графіки є лінія, штрих, пляма, фактура, світлотінь;
- колір у графіці застосовується більш обмежено і умовно, проте в певних випадках він надає особливої виразності графічному зображенню;
- образотворча мова графіки відрізняється лаконічністю в застосуванні художніх засобів;
- створення творів у графіці вимагає відносно меншого часу, ніж в інших образотворчих мистецтвах, але це не означає, що тут можна «халтурити» і працювати недосконало, нашвидку;
- відносна простота техніки, рухливість матеріалів, лаконізм і точність художньої мови роблять графіку мистецтвом оперативним, а можливість широкого поширення – наймасовішим видом образотворчого мистецтва, що дозволяє розповсюджувати зображення архітектурних об'єктів як художньо-історичних пам'яток, наприклад, у рукописних листівках.

Виходячи з цього, можна сказати, що архітектурна графіка є не тільки мобільним і широко доступним видом творчості, вона також є доволі виразним засобом у створенні архітектурного образу в художньому творі.

**Висновки.** Отже, архітектурна графіка – це рисунок, що дозволяє художнику певними графічними засобами та прийомами не лише відтворити зображуваний об'єкт, а й створити виразний художній образ. При створенні художнього образу архітектури виразними прийомами графіки є композиційні принципи, майстерне володіння техніками графічного рисунку та застосування різноманітних матеріалів і фактур.

Таким чином, при навчанні архітектурному рисунку перш за все необхідно звернути увагу на поняття композиції та правила і властивості її використання в процесі створення художнього образу. А вже надалі знання властивостей графічних матеріалів та володіння техніками графічного малюнку дасть можливість створення цілісного і завершеного, зрозумілого образу. Тобто важливу роль у створенні архітектурного образу в графіці відіграє композиція, яка разом з численними графічними техніками дає художнику можливість через твір впливати на сприйняття глядачем архітектури та передачі емоційного, психологічного стану, який автор переживав при створенні твору.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архітектурна графіка. Курс лекцій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lecture.in.ua/kurs-lekcij--arhitekturna-grafika.html>
2. Кирцер Ю. М. Рисунок и живопись: Практ. Пособие / Ю. М. Кирцер. – М.: Высшая школа, 1992. – 270 с.
3. Кожевников А. М. Графические техники архитектурного эскиза на примерах советских архитекторов 30-50 годов XX века / А. М. Кожевников. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.marhi.ru/AMIT/2013/1kvart13/kozhevnikov/kozhevnikov.pdf>
4. Ли Н. Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: Учебник / Н. Г. Ли. – М.: ЭКСМО, 2005. – 480 с.
5. Магали Д. Я. Рисунок для архитекторов / Д. Я. Магали, Р. Д. Эрнест, Ю. Севостьянова. – М.: Арт-родник, 2005. – 194 с.
6. Орехов Н. Н. Производственная графика / Н. Н. Орехов. – М.: Высшая школа, 1988. – 191 с.
7. Соловьёва Б. А. Искусство рисунка / Б. А. Соловьёва. – Ленинград: Искусство, 1989. – 256 с.
8. Федульова О. В. Городской пейзаж / О. В. Федульова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.open-marhi.ru/upload/iblock/708/01.pdf>
9. Шубович С. О. Місто очима студентів. Проблеми візуального сприйняття і графічне відображення архітектурного середовища: монографія / С. О. Шубович, Н. С. Вінтаєва, Г. Л. Коптева та ін.; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва. ім. О. М. Бекетова. – Х.: ХНУМГ, 2014. – 237 с.



Галина СЕКЕРЖИЦЬКА

**ЗМІСТ І СТРУКТУРА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дідич Г. С.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** За роки незалежності України багато змін відбулося і в галузі освіти: розроблено чимало державних документів, які визначають стратегічні орієнтири розвитку освіти та виховання в Україні; відбуваються значні зміни, детерміновані суспільно-історичним розвитком нашої держави, входженням України у світове співтовариство, єдиний освітній простір.

Сучасні культурно-творчі процеси в Україні, що формуються на ґрунті багатотисячолітніх вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності громадянського суспільства, зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного виховання дітей.

Цілеспрямоване формування музичної культури особистості здійснюється в шкільних та позашкільних закладах, що певною мірою ускладнює його виховну цілісність. В музичній педагогіці протягом тривалого часу залишається актуальною проблема пошуку можливостей і напрямів розширення змісту шкільної музичної освіти у позаурочну й позашкільну діяльність.

Загальноосвітній навчальний заклад спрямовує свою діяльність на обов'язкове засвоєння основ музичної культури всіма учнями. Школа прагне до виховання культурної людини, яка має стійкі потреби у сфері музичного мистецтва і основна її мета полягає у формуванні музичної культури особистості як частини її загальної духовної культури та збереженні кращих традицій музичної педагогіки і використанні сучасних музично-педагогічних надбань й досягнень. Це сприятиме виявленню в кожній дитині її художньо-творчих задатків та обдарувань, розвитку здібностей та формуванню особистісних якостей, вихованню музичної культури особистості.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У сучасній педагогічній теорії і практиці накопичено певну систему знань, які являються дійовою науковою основою формування музичної культури людини. У цьому зв'язку вагомим є творчий доробок Платона, Аристотеля, Гвідо Аретинського, Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, Г. Гегеля, Г. Плеханова, В. Сухомлинського та інших.

Філософські, педагогічні та психологічні аспекти категорій «музична культура суспільства» та «музична культура особистості» розкрито в роботах М.Кагана, Д. Кабалевського, О.Рудницької, А. Сохора, Г. Тарасова, Р. Тельчарової, С. Уланової та інших, що дозволило з'ясувати сутність та особливості цих складних утворень.

Встановлена залежність рівня музичної культури від здатності особистості до сприймання та оцінювання музичних творів (В. Бутенко, Г. Дідич, Л. Коваль, Г. Падалка, А. Пілічяускас, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); впливу мистецтва на розвиток духовного світу особистості (Д. Джола, І. Зязюн, В. Кудін, А. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, Г. Панкевич, А. Щербо, О. Щолокова та ін.); розвитку музичності суб'єкта (А. Готсдінер, В. Мясіщев, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.); доцільної організації музичного навчання (Б. Брилін, Н. Дяченко, Л. Хлебникова, М. Фейгін та ін.); від змісту, принципів і методів музично-виховної роботи (Е. Абдулін, О. Апраксина, Е. Бальчітіс, О. Верещагіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Л. Масол, Г. Ригіна, О. Ростовський та ін.).

**Мета статті** полягає у розкритті змісту і структури музичної культури особистості, її компонентів (музичний досвід, музична грамотність, музично-творчий розвиток), підструктури (музична розвиненість, музична освіченість, музична діяльність) та функцій (музична спрямованість, музична обізнаність, музична вихованість, музично-творча розвиненість).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** «Музична культура особистості». Цей вислів уже багато років «живе» в науковому мистецькому середовищі вчителів музичного мистецтва, у навчально-методичних матеріалах і шкільних програмах з предметів музичного циклу. Адже феномен музичної культури особистості, понад 30 років тому визнаний провідним орієнтиром шкільного навчання музики, і нині обумовлює стратегію й тактику музичної освіти школярів, визначаючи, чого саме, як саме та з якою метою навчити дітей.

Провідне місце посідає категорія музичної культури й у сфері музично-педагогічних досліджень (Е. Абдулін, Ю. Алієв, Л. Горюнова, Л. Масол, О. Ростовський, Р. Тельчарова, Л. Хлебникова, Л. Школяр та інші). Ще більшої ваги набуває вона в контексті сучасної особистісно-орієнтованої педагогіки, одним із фундаментальних завдань якої є формування людини культури.

Сучасне уявлення про культуру як цілісну особистісну характеристику складається з багатьох компонентів, що в єдності відображують розмаїття життєвих зв'язків, рівень різнобічного особистісного розвитку та багатство внутрішнього світу людини. Мистецтво, яке є не лише живим втіленням і центральною підсистемою культури (М.Каган), а й могутнім засобом розвитку, посідає одне з провідних місць у формуванні людини культури.

Ці підходи можна віднести й до *музичної культури особистості*, розроблення теорії якої ґрунтується на філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних працях.

У дослідженнях з філософії, культурології, естетики (Б. Асаф'єв, М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, С. Кримський, А. Сохор, Р. Тельчарова та ін.) музична культура особистості трактується з позиції зв'язків із суспільством, діяльністю, досвідом і становленням людини: як результат впливу музичної культури



суспільства; як досвід особистості у сфері музичного мистецтва та спосіб існування й функціонування музичної свідомості людини; як частина загальної духовної культури особистості й умова її художньо-творчого розвитку тощо.

Психологічна складова стосується розвивальних компонентів музичної культури особистості: розвитку музичного сприймання, загальних і музичних здібностей, художньо-образного мислення, інтересу до музичного мистецтва тощо (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, С. Науменко, Г. Тарасов, Б. Теплов, Г. Ципін та ін.).

Педагогічні основи розуміння ролі музики в становленні особистісної культури виразно виявилися в дослідженнях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Горюнової, Д. Кабалецького, Л. Школяр, українських учених Л. Ващенко, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної, Л. Хлебникової, О. Щолокової та ін. У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії «музична культура особистості» виникла на початку 80-х років ХХ століття, коли в практику загальноосвітніх шкіл було впроваджено концепцію Д. Кабалецького, що націлювала «виховувати в учнях музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури» [5, с.4].

У працях Д. Кабалецького феномен музичної культури фактично ототожнюється з музичною грамотністю («музична грамотність – це, в сутності, музична культура ...» [5, с. 19]) і музичною діяльністю, що виступає як передумова, умова, процес, форма, підсумок виявлення музичної культури людини (одночасно музична культура розглядається як перетворена, знята форма музичної діяльності).

На думку Е. Абдулліна, музична культура особистості характеризується тим, якою мірою людина засвоїла цінності музичного мистецтва; важливість такого підходу для музичної педагогіки обґрунтовано тим, що він «дозволяє виявити своєрідність змісту музичної культури, форми її виявлення та сферу впливу на людину» [1, с. 11].

Л. Горюнова інтерпретує категорію музичної культури як один із проявів духовного світу школяра; як феномен духовної культури, «якість особистості, що дозволяє чути-відчувати виразність звукового Світу...спосіб цілісно-особистісного розвитку дитини, її морально-естетичного самовдосконалення в процесі художньої діяльності» [3, с. 11, 31].

У працях О.Ростовського поняття музичної культури тлумачиться як індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині музичного мистецтва [8, с. 5].

Різноманітність тенденцій виявилася й на рівні *структурування музичної культури* школяра як складного інтегративного, багаторівневого утворення.

Так, у концепції Д. Кабалецького поняття музичної культури особистості набуває досить широкого та різноманітного змісту: ввести учнів до світу музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику, сприймати її як живе образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з життям пов'язане; виховувати емоційність сприймання музики й особливе чуття, яке дозволяє розрізнати в ній добре та погане; брати участь у виконанні музики; оволодівати основами музичної грамоти; формувати творчі здібності учнів тощо» [5].

Підсиленням психологічної складової музичної освіти характеризуються праці Р. Тельчарової. Компонентами музичної культури особистості вчена визначає: 1) *музичну діяльність* (як передумову, умову, процес, форму, підсумок виявлення музичної культури людини); 2) *музичну свідомість* (як форму відображення музичної дійсності, сукупність соціально-психічних процесів, за допомогою яких відбувається осягнення музичних творів і власних вражень від них у формі емоцій, почуттів, інтересів, потреб, оцінок, смаків, а також поглядів, теорій, ідеалів тощо) [9, с. 131]. Загалом у дослідженнях Р. Тельчарової виокремлено такі взаємозалежні підсистеми музичної культури особистості: музикальність, мотиваційна, інформаційна, операційна, оцінна.

Відома вчена Л. Школяр у своїх дослідженнях обґрунтовує тенденцію до «укрупнення» структури музичної культури: її компоненти мають бути узагальненими та взаємопов'язаними, тобто виходити із спільної основи. Згідно із тими підходами вчена виділяє три компоненти музичної культури школярів:

1) *музичний досвід* (найбільш видимий пласт музичної культури, який дає уявлення про музичні інтереси й уподобання дитини, широту її музичного та життєвого світогляду, свідчить про певну зорієнтованість в сукупності цінностей);

2) *музична грамотність*, яка є «стрижнем» музичної культури та пов'язана не з традиційним уявленням про «конгломерат» знань умінь і навичок, а з духовним осягненням музичного мистецтва та з вихованням особливих якостей його сприймання;

3) *музично-творчий розвиток*, що «відзначається яскраво вираженим особистісним змістом і виявляється як особливе вміння відтворювати, інтерпретувати, переживати музику ... У музиці – це найвищий показник оволодіння людиною музичним мистецтвом» [10, с. 291 – 302].

Тенденція узагальнення структурних елементів музичної культури відобразилася й у розробках нового тисячоліття. Так, Ю. Алієв тлумачить музичну культуру особистості учня як інтегративну якість, головними показниками якої є дві підструктури:

1) *музична розвиненість* (любов до музичного мистецтва, емоційне ставлення до нього, потреба в різноманітних зв'язках художньої музики, музична спостережливість);

2) *музична освіченість* (володіння способами музичної діяльності, мистецтвознавчими знаннями, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, «відкритість» новій музиці та знанням, розвиненість музично-естетичних ідеалів, художнього смаку, критичне вибіркове ставлення до різноманітних музичних явищ) [2, с. 21 - 22].





Російські методисти М.Осеннева і Л.Безбородова вважають ознаками музичної культури школяра три елементи:

- 1) участь в музичній творчості через різні форми музичної діяльності;
- 2) розвиток морально-естетичних сторін особистості під впливом її музично-культурного потенціалу;
- 3) високий рівень знань й оцінних уявлень про музику [7, с. 139].

Керуючись загально-дидактичними та музично-освітніми підходами до визначення та структурування особистісно-структурних феноменів, О.Лобова пропонує своє бачення категорії музичної культури школяра в контексті сучасних педагогічних тенденцій [6, с. 22 – 23].

В основу її структурної моделі музичної культури школяра покладено систему компонентів (особистісних якостей і новоутворень), що надають можливість включення дитини до музичної діяльності й здійснення її на певному культурному рівні. До складу визначеної О.Лобовою структури музичної культури увійшли чотири узагальнені блоки: музична спрямованість, музична обізнаність, музична вихованість і музично-творча розвиненість. Усі структурні одиниці згуртовано навколо *музичної діяльності*, яка стає визначальною умовою та засобом формування музичної культури школяра й реалізується у формах музичного слухання-сприймання, вокального й інструментального музикування, музично-ритмічних рухів, здобуття знань про музику, різноманітних творчих видів роботи тощо.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання зазначені складові призначені розв'язувати не лише вузько-предметні (суто музичні) завдання, а й сприяти досягненню «надпредметних» – широких розвивальних, виховних культуро-творчих – завдань загальної музичної освіти школярів. Зокрема:

- *музична спрямованість* набуває тенденції виходу на рівень *загальнокультурної спрямованості*, результатом чого є прагнення дитини до художньої діяльності, формування її естетичних якостей, духовно-емоційного світу, ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва та життя тощо;

- *музична обізнаність* тяжіє до виходу в сферу *загальнокультурної компетентності*, результатом чого стає включення дитини до широкого кола художньо-естетичної та життєтворчої діяльності, компетентне ставлення до явищ культури, набуття й збагачення мистецького та життєвого досвіду учнів;

- *музично-розвивальний блок* реалізується в напрямках не лише власне музично-творчого, а й *загальнокультурного* (розвиток потреби в художній діяльності, естетичного смаку, основ загальнокультурного мислення) та комплексного – розумового, мовленнєвого, загально-пізнавального, загально-навчального, емоційного, фізичного розвитку тощо;

- *музично-виховний блок* пов'язується не лише зі становленням етики й естетики різних видів музичної діяльності (культура слухання музики, співу, гри на музичних інструментах, поведінки в класі, музичних установах тощо), а й з реалізацією можливостей музичної освіти щодо становлення *загальнокультурних*, а також духовних, моральних, естетичних, комунікативних та інших якостей людини, тобто її *різнобічного виховання*.

**Висновок.** Таким чином, із вище викладеного, можна зробити висновок, що зазначені компоненти музичної культури школяра набувають змістовно-широких, особистісно орієнтованих властивостей, відображаючи при цьому основні функції, що надаються феномену культури: діяльнісну, естетичну, етичну, евристичну, емоціогенну, гуманітарну ціннісно-духовну, життєтворчу, комунікативну тощо.

До складу визначеної структури музичної культури школяра увійшли чотири узагальнені блоки, представлені більш детальним розподілом на складові компоненти: *музична спрямованість* (мотиваційний, емоційний та аксіологічний компоненти); *музична обізнаність* (теоретичний і практичний компоненти); *музично-творча розвиненість і музична вихованість дитини*. При цьому умовою та засобом формування музичної культури взагалі (та кожного її елемента зокрема) є *музична діяльність* школяра.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника: дисс. ... докт. пед. наук в форме науч. доклада: 13.00.02 /Горюнова Людмила Васильевна. – М., 1991. – 38 с.
4. Дідич Г.С. Особливості сприймання музичних творів молодшими школярами / Г.С.Дідич // Молодь і ринок. – Дрогобич: КОЛО, 2011. – С. 62–65.
5. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы /Д.Б.Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. – М., 1980. – С. 13–19.
6. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: Теорія та практика [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
7. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С.Осеннева, Л.А.Безбородова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
9. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности: Учеб. пособие к спецкурсу /Р.А.Тельчарова. – М.: Прометей, 1989. – 132 с.
10. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников / Л.В. Школяр // Теория и методика музыкального образования детей: Науч.-метод. пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.] [2-е изд.]. – М.: Флинта: Наука, 1999. – С. 290–322.



Олена ТАБАК

## ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

**Актуальність дослідження.** В умовах розбудови в Україні національної системи освіти, відродження національних традицій, актуалізації та розвитку національного культурного потенціалу значно зростають вимоги до рівня професійної підготовки вчителя, його особистісних якостей, загальної культури. Нові завдання, що стоять перед шкільною освітою в контексті формування творчої особистості, забезпечення сприятливих умов для саморозвитку кожного учня вимагають від учителя як організатора навчально-виховного процесу не тільки найвищого рівня кваліфікації зі свого предмету, але й досконалого розвитку його педагогічної майстерності, соціальної компетентності, професійної культури. Особливої значущості набуває також питання підготовки висококваліфікованих педагогів-музикантів, зокрема, вчителів музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки вчителів музики зайняла належне місце в дослідженнях науковців. Нею займалися Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та інших. Суттєве місце серед напрямків підготовки майбутніх вчителів музики зайняла інструментально-виконавська підготовка, питання якої досліджували І. Гринчук, В. Крицький, Є. Куришев, В. Муцмаєр, Л. Гусейнова, М. Давидов, Т. Юник, І. Мостова, В. Мішеченко, С. Деніжна, Н. Згурська, Є. Йоркіна, Є. Скрипкіна, С. Єгорова, Г. Ципін, Р. Верхолаз та інші.

Останнім часом в музичній педагогіці значна увага приділяється питанням виконавської майстерності, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. А. Давидов. На його думку, виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, спів творче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні.

Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях В. Белікової, О. Горбенко, М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка, Р. Валькевич та ін. Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста-вокаліста як показник його виконавської майстерності розглянуто Л. Бочкарьовим, О. Віцінським, Г. Тарасовим та ін. На жаль, ці дослідження не знайшли належного застосування у широкому загалі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Ми помічаємо, що майбутні педагоги відчують неабиякі труднощі у виконавській діяльності, яку ми визначаємо як структурний компонент професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта.

**Мета статті** полягає у висвітленні основних теоретичних засад формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-виконавські якості учителя музики ґрунтуються на органічному поєднанні розвитку загально-музичних теоретичних знань, умінь та практичних виконавських навичок, роботи над культурою і технікою виконання, вміння сприймати музику через осягнення її змісту з наступним втіленням у конкретному звучанні на інструменті. Окрім того учитель повинен враховувати і психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміти не тільки високохудожньо виконувати музичний твір, але й, що не менш важливо, вміти донести музичний матеріал до дітей, всіляко сприяючи виконанню завдань уроку музики, вузька виконавська спеціалізація не може ефективно сприяти розв'язанню тих загальноосвітніх завдань, які ставляться перед учителем музики на сучасному етапі розвитку суспільства.

Приділяючи увагу розвиткові творчих здібностей студента-виконавця, не можна забувати й про те, що без „міцного ремесла” немає мистецтва, що виховання необхідних технічних навичок і умінь має бути на першому місці. Серед важливих і різноманітних властивостей музично-педагогічної кваліфікації вчителя музики виняткова роль належить саме володінню інструментом. Практика доводить, що вчителів музики необхідно творчо музикувати: грати на слух, гармонізувати мелодії, створювати інструментальний супровід до вміщених у збірках вокально-хорових творів, транспонувати тощо. Володіння навичками творчого музикування є свідченням високого рівня загальномузичної кваліфікації вчителя.

Синтез виконавських і педагогічних якостей вчителя музики є важливою складовою у творенні сучасного педагога-музиканта. Використання вчителем у своїй роботі низки методичних прийомів сприяє самовихованню і самовдосконаленню його професійних якостей. Маємо на увазі не тільки методи роботи над подоланням різноманітних виконавських труднощів, а й принципи інтерпретації музичного твору, його стилістичних особливостей. Узагальнення дають можливість пов'язувати окремі питання виконавства із загальними проблемами музичної педагогіки і слугують основою формування професійних знань, умінь і навичок. Загальновідомо, що в основі роботи над музичним твором лежить знання загальних закономірностей музичного мистецтва і головних художніх принципів виконання. Їх мета, перш за все, у намаганні точно передати авторський задум [2]. Важливо вміти на основі детального вивчення нотного тексту глибоко проникати у зміст музичного твору, розуміти його ідею, орієнтуватися у стилевих та жанрових особливостях. У процесі роботи над музичним твором дуже важливо віднайти засоби музичної виразності, правильний добір яких слугує основою відтворення музично-образного змісту твору. Виконуючи музичний твір на уроці, розв'язуючи художні завдання, вчитель має одночасно володіти вміннями, які сприяють активізації уваги школярів та виробленню більш глибокого розуміння ними змісту



твору. Окреслимо основні уміння: Постійне вслуховування в музику з одночасним усвідомленням інтонаційної виразності у відповідності зі змістом твору. Зупинка уваги на окремих елементах музичної тканини з наступним розв'язанням нових художніх завдань. Відчуття і розуміння музичної думки із врахуванням усіх елементів виразності в їх взаємодії. Охоплення форми твору з постійним зверненням уваги на співвідношення цілого і окремих частин, кульмінацій і цезур, темпових і динамічних контрастів тощо. Теоретичне осмислення твору з проникненням в особливості музичної мови.

Творчість учителя музики – це діяльність, спрямована на реалізацію навчального процесу з метою оптимізації його через привнесення нових елементів, активного оперування новими знаннями, навичками в іншому, в порівнянні зі звичайним підходом, в ракурсі, спрямованому на досягнення якісно нових дидактичних результатів [1]. А з іншого боку, його творчість передбачає особистісні прояви у різних аспектах власне музичної творчості – імпровізації, елементарної композиції тощо. У практиці ці два моменти повинні існувати в глибокому взаємозв'язку. І саме тому формування творчого потенціалу вчителя музики має обов'язково входити в систему навчання з усіх фахових дисциплін. Проте, саме викладач основного музичного інструмента в міру специфіки організації індивідуально-педагогічної діяльності може розв'язати проблему активізації внутрішніх потенцій організації сил особистості студента, без чого неможливо сформувати основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики. Інструментально-виконавський репертуар вчителя містить твори різних епох, стилів та жанрів, проте за ступенем складності ці твори обов'язково повинні відповідати рівню його музичної підготовки.

Особливе місце у процесі розвитку молодого вчителя займає виконавський репертуар, а в ньому - твори зі шкільної програми для слухання музики. Потрібно зазначити, що шкільний репертуар стосується не тільки уроку музики, він безпосередньо пов'язаний і з проведенням різноманітних позаурочних і позашкільних заходів (бесіди про музику, лекції-концерти, музичні вікторини, тематичні вечори тощо). Добираючи музичні твори для виконання у школі, вчитель керується завданнями виховання високого художнього смаку школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю і контрастністю виконуваного репертуару. До виконавського репертуару вчителя, безумовно, мають бути включені музичні твори для різних вікових груп школярів: молодших, середніх і старших класів. І якщо в початкових класах такі твори не дуже складні, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня професійних виконавських умінь та навичок. Якість виконання музичних творів слугує одним із показників педагогічної майстерності вчителя; до того ж, чим більший багаж п'єс, які вчитель у змозі виконувати на професійному рівні, тим вищий буде його авторитет та результати музично-виховної роботи з дітьми. Проте виконавську діяльність учителя музики не потрібно оцінювати як естрадно-концертну, а як яскраве, емоційне, образне, доступне виконання для дітей.

Інструментально-виконавський репертуар вчителя повинен містити твори різних епох, стилів та жанрів, проте за ступенем складності ці твори обов'язково повинні відповідати рівню його музичної підготовки. Музично-інструментальна педагогіка на сучасному етапі характеризується інтенсивністю у пошуках можливостей розширення музичної ерудиції та накопичення репертуару майбутнього вчителя. Виходячи з потреб практики, актуальним, на наш погляд, є звернення педагогів вищої школи до ескізного вивчення музичних творів у викладанні гри на основному музичному інструменті. Також, одним із важливих аспектів підготовки майбутнього вчителя музики є володіння вміннями та навичками концертмейстерської роботи. По закінченні вищого навчального закладу вчитель музики повинен вміти: акомпанувати вокально-хоровим колективам, супроводжувати власний спів, читати з аркуша і транспонувати партію акомпанементу в інші тональності, добирати за слухом і супроводжувати популярні пісні.

Однією з необхідних умов оволодіння навичками творчого музикування є вміння гармонізувати мелодії. У зв'язку з цим у процесі навчання основна увага у формуванні творчих навичок має бути спрямована на розвиток гармонічного слуху. Досвід і практичні рекомендації вітчизняних педагогів показують, що при цілеспрямованому навчанні гармонічний слух, який відстає у своєму розвитку від мелодичного, може бути розвинутий у переважній більшості студентів, причому за порівняно короткий час [5]. Використання вчителем у своїй роботі низки методичних прийомів сприяє самовихованню і самовдосконаленню його професійних якостей. Маємо на увазі не тільки методи роботи над подоланням різноманітних виконавських труднощів, а й принципи інтерпретації музичного твору, його стилістичних особливостей. Узагальнення дають можливість пов'язувати окремі питання виконавства із загальними проблемами музичної педагогіки і слугують основою формування професійних знань, умінь і навичок.

На жаль, багато хто з вчителів не володіє достатньо розвиненим внутрішнім слухом, а відтак, не завжди може довільно оперувати музичнослуховими уявленнями, диференційовано сприймати і подавати музичний матеріал. Формування цих навичок має розпочинатися з розвитку вміння добору на слух, що може стати важливим підґрунтям успішного читання з аркуша і транспонування. Під час гри на слух доцільно використовувати прості народні пісні з невеликим діапазоном. Кількість музичних прикладів, побудованих на народних мелодіях, кожен викладач визначає самостійно. Розвиток навичок добору до цих мелодій має супроводжуватися ілюстрацією викладачем і наслідуванням запропонованого акомпанементу самим студентом. Такий показ є одним із шляхів переходу до наступного етапу роботи – підготовки до самостійного добору акомпанементу. Навчання гри на слух повинно враховувати індивідуальні особливості студента: міру обдарованості, сприйнятливості, розвиненість музичної пам'яті, почуття ритму тощо. Цей процес вимагає диференційованого підходу, кожен студент має отримати індивідуальні завдання на певний вид музикування. У процесі читання з аркуша вчитель повинен вміти швидко вникати у задум твору, передбачати лінію розвитку музичного образу, зосереджуватись на головному, одночасно охоплювати



партію соліста і супровід, музичний і літературний текст, усвідомлювати характер музики, обов'язково звертаючи увагу на зміну темпу, ритму, тональності та фактури. Формуючи комплекс навичок читання з аркуша, вчитель музики має враховувати, що роботу доцільно розпочинати з творів, написаних у повільному темпі, з малою кількістю випадкових знаків та з однотипною фактурою супроводу, що не вимагає складної аплікатури. Обов'язковою умовою є вироблення вміння вільно орієнтуватися на клавіатурі музичного інструмента. Для розвитку цих навичок ми пропонуємо безперервне виконання і сприйняття музичного тексту не окремими знаками, а великими звуковими комплексами, володіння найбільш розповсюдженими фактурними формулами, виконання акомпанементу з одночасним співом вокальної партії.

Одним із важливих аспектів підготовки майбутнього вчителя музики є володіння вміннями та навичками концертмейстерської роботи. По закінченні вищого навчального закладу вчитель музики повинен вміти: акомпанувати вокально-хоровим колективам, супроводжувати власний спів, читати з аркуша і транспонувати партію акомпанементу в інші тональності, добирати за слухом і супроводжувати популярні пісні. Зазвичай найбільш складним для вчителя буває добір на слух і транспонування. Що стосується транспонування, то на нашу думку, з появою комп'ютерних програм, які надають можливість швидше перенести нотний текст у будь-яку тональність, потреба у транспонуванні з часом зникне (проте у практиці роботи вчителя трапляються ситуації, коли ці вміння необхідні). Спосіб навчання гри на слух, основою якого є здатність довільного оперування музично-слуховими уявленнями, один із найменш досліджених в українській музичній педагогіці. Учитель музики, постійно виступаючи на уроці в ролі виконавця, ілюстратора та акомпаніатора, використовує своє вміння гри на інструменті й у позаурочній музично-освітній та виховній роботі. Будь-яка виконавська діяльність зміцнює авторитет учителя як музиканта та пропагандиста кращих надбань музичного мистецтва. Пам'ятаючи про це, він повинен постійно удосконалювати свою виконавську майстерність: ознайомлюватися з новими творами, відпрацьовувати швидке й усвідомлене засвоєння нотного тексту, поповнювати свій виконавський репертуар.

**Висновки.** Виконавська культура вчителя є одним із проявів його музичної компетентності. У своїй професійній діяльності він постійно має виступати в ролі виконавця, і для цього необхідно вільно володіти музичною літературою, розуміти й опановувати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доносити його до слухачів. Творча робота вчителя музики в загальноосвітній школі ґрунтується на міцній музично-виконавській підготовці, забезпечити яку повинні, насамперед, заняття з основного музичного інструмента, в ході яких у майбутнього фахівця формується художня, методична і загальна педагогічна культура.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочкарев Л.П. Психологія музикальної діяльності. / Л.П. Бочкарев – М.: Інститут психології РАН, 1997. – 351 с.
2. Мистецтво у розвитку особистості: монографія за ред. Нічкало Н.Г. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Падалка Г.М. Принципи навчання мистецтва: курс лекцій „Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін” / Г.М. Падалка / НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2009. – 190 с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. – К., 2002. – 270 с.
5. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів / О.П. Щолокова / НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 1998. – 172 с.

**Людмила ТАРАН**

### **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

**Актуальність дослідження.** Сучасна система мистецької освіти характеризується суттєвими модернізаційними змінами, що передбачають пошук інноваційних методів розв'язання навчально-виховних завдань. Тому актуалізується потреба в оновленні змісту та якості фахової підготовки майбутніх учителів музики, що зумовлено програмними змінами в організації навчання в системі багаторівневої освіти загалом, та у вищому освітньо-мистецькому середовищі сучасної України, зокрема. Актуальною проблемою педагогічної науки стає збагачення педагогічних знань інноваційними технологіями, висвітленням найкращих здобутків у галузі підготовки майбутніх учителів музики до вокально-виконавської діяльності.

Актуальність даного дослідження зумовлена низкою суперечностей між: потребою держави у відтворенні культурного потенціалу суспільства і відсутністю цілісного підходу до співацької підготовки майбутніх фахівців з використанням інноваційних технологій; потенційними можливостями психолого-педагогічних дисциплін у розвитку та стимулюванні професійно-особистісного вдосконалення готовності майбутніх учителів музики до виконання продуктивної діяльності та певною нерозробленістю інноваційних технологій їх підготовки; соціальною значимістю фахової підготовки майбутніх учителів музики й рівнем їх практичної готовності до виконання вокально-виконавської діяльності. Потребують також розробки принципи, функції, методи та педагогічні умови формування вокальної підготовленості майбутніх учителів музики.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Інноваційні технології, що є нововведенням у педагогічну діяльність передбачають зміни в змісті навчання й виховання, мають за мету підвищення її ефективності (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, З. Курлянд, О. Падалка, О. Пехота, К. Платонов, Г. Селевко, С. Сисоєва, М. Сорокін та ін.). 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. Основними психолого-педагогічними положеннями дослідження є когнітивна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання (Л.Виготський, М.Каган, О.Киричук, Є.Климов, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Максименко, В.Моляко, А.Петровський і т. д.).

Проблемі підготовки майбутніх учителів до інноваційної музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л. Арчажникова, О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, В. Лабунець, Л. Надирова, І. Немикіна, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін. У роботах науковців (В. Антонюк, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, П. Ковалик, А. Козир, О. Комісаров, Л. Куненко, Т. Левшенко, Л. Ліхницька, К. Матвеева, А. Менабені, П. Ніколаєнко, З. Софроній, Г. Стасько, А. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.) розглядаються питання підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-виконавської діяльності саме в аспекті педагогічної інноватики.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективності інноваційних підходів до формування вокально-виконавської підготовленості майбутніх учителів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу.** Зміцнення авторитету української держави і конкурентоспроможності фахівців різного профілю на міжнародній арені великою мірою залежить від утвердження високих технологій у підготовці вчителів педагогічного профілю. Вирішення цієї важливої проблеми спрямовує підготовку майбутніх учителів до опанування інноваціями, що мають забезпечити їх мобільність, креативне рішення поставлених завдань. Оволодіння інноваційними технологіями дозволяє студентам швидко опрацьовувати велику кількість навчальної інформації, при цьому передбачає формування у них навичок самоосвіти й самостійного наукового пізнання, що загалом сприяє самореалізації особистості у практичній діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях поняття «інновація» (англ. «innovation») з'явилося спочатку в зарубіжних дослідників XIX століття та використовувалось, в основному, під час уведення деяких нових елементів однієї галузі в іншу. У перекладі з англійської мови інновація означає «оновлення, зміну; привнесення нових ідей; новоутворення як відносно нове і з явище» [3]. На думку С. Гончаренка, інновації в сучасному вимірі 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. Одним із перших у педагогіці проблему ініціативи виділив Я. Коменський, який вважав, що природне в людині має самодіяльну й саморушійну силу. У зв'язку з цим основною закономірністю виховання дослідник висунув ідею самостійності вихованця в осмисленні й діяльнісному освоєнні світу [1]. До цієї проблеми зверталися у своїх дослідженнях педагоги різних часів і напрямків: Ж-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Дж. Дьюї, К. Ушинський, П. Каптерев, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Зміст поняття «педагогічна інновація» знаходиться в процесі становлення та має неоднозначне тлумачення різними вченими (З. Абазов, Ф. Безрудний, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, Л. Миронова, В. Орлов та ін.) [3, 1]. Педагогічні інновації – це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що впроваджується у навчально-виховний процес – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо. Узагальнена класифікація поняття «педагогічні інновації» проведена нами за такими ознаками: вид діяльності, джерела виникнення, міра новизни, термін дії, характер змін, масштаб змін, спосіб здійснення, використання, темп здійснення, методика використання, вид ефекту, отриманого в результаті впровадження інновації.

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню «цивілізації техногенного типу». Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у всіх сферах практичної діяльності наукових знань.

Інноваційна діяльність учителя-музиканта виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний творчий стиль роботи вчителя музики. Важливою умовою цього процесу є оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень, що дозволяє студенту стати суб'єктом саморозвитку, досягати певного рівня особистісної та фахової спрямованості з моменту усвідомлення своїх здібностей та можливостей у мистецькій діяльності.

Діяльність майбутнього вчителя-музиканта неможлива без оволодіння особистісно-орієнтованими педагогічними технологіями. У контексті діяльності фахівця мистецької кваліфікації доцільним є застосування педагогічних технологій контекстного, проблемного навчання, а також інформаційних, проектних, діалогових технологій. Використання діалогових технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя музики сприяє збагненню глибини сприймання ним художнього змісту музичного твору, усебічному осягненню музики як феномена культури. За допомогою діалогового спілкування визначається духовно-ціннісне ставлення до сутності музичного мистецтва, що дозволяє розкрити творчий потенціал майбутнього вчителя-музиканта.



Процес підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з використанням інноваційних технологій ґрунтується на впровадженні різноманітних підходів, а саме: системно-цілісного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного та творчого.

*Системно-цілісний підхід* до мистецького навчання забезпечує наявність відповідних зв'язків і відношень між означеними елементами, сприяє комплексності співацького навчання майбутніх учителів музики, що й націлює їх на цілісний співацький розвиток школярів. Цей підхід дозволяє дослідити музично-виконавську підготовку студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів з використанням інноваційних технологій як складне багатоаспектне утворення взаємозалежних та взаємопов'язаних елементів і розглянути їх як єдине ціле, адже успішна діяльність майбутніх учителів музики напряму залежить від володіння ними комплексом знань з психології, педагогіки, дисциплін фахового циклу (теоретичних, історичних, художньо-естетичних, тощо). Актуалізуючи значимість системного підходу, В.Афанасьєв підкреслює, що його необхідність продиктовано самим життям, передусім високим ступенем інтеграції суспільних процесів, де, як ніколи раніше, усе пов'язано, коли вирішення однієї важливої проблеми залежить від вирішення багатьох інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру [5].

*Аксіологічний підхід* сприяє осмисленню й переживанню особистістю досвіду власної діяльності, усвідомленню себе в контексті соціального життя, що дозволяє орієнтувати спрямування змісту, форм та методів співацької підготовки майбутніх учителів музики на ціннісне їх сприйняття. Актуалізація аксіологічного підходу в підготовці майбутніх учителів музики сприяє усвідомленій потребі студента бути особистістю, адже у центрі аксіологічного мислення – концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу, який акцентує на значимості формування цілісної людини. У процесі вокального навчання майбутніх учителів музики такі поняття як художня творчість та художньо-музичне мислення неможливо розглядати в обхід таких естетичних категорій, як «пізнання», «оцінка» й «цінність», що відзеркалюють певну пізнавальну, а також аксіологічну характеристику буття, визначають емоційно-чуттєву та інтелектуальну субординацію між суб'єктом і об'єктом спільної діяльності. І саме розвиток у майбутніх учителів-музикантів художньо-образного мислення пов'яже між 36 собою ці, на перший погляд, розрізнені філософсько-естетичні, психологопедагогічні та художньо-методичні аспекти художньо-музичного пізнання, що об'єднує усі зазначені елементи, різною мірою присутні в аксіологічному підході до продуктивної підготовки майбутніх учителів.

*Компетентнісний підхід* визначає поінформованість майбутніх учителів музики про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості співацької діяльності, що визначає напрямок їхнього подальшого саморозвитку, включаючи пізнавальну та емоційно-вольову сфери. Проблема орієнтаційно-компетентнісної фахової підготовки студентів належить до фундаментальних не лише у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя, а й у педагогічній, оскільки «всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та у сфері освіти, зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно-історичного процесу» [2]. Особливістю виокремлення саме компетентнісного підходу є те, що він забезпечує певну стадію розвитку свідомості майбутнього фахівця, виявляє суперечність між тим, яким студент себе уявляє і тим, яким себе мислить вже у статусі вчителя музики. Тобто, компетентнісний підхід дозволяє передбачити становлення суб'єктності майбутнього вчителя-музиканта, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності, саме тих властивостей, в яких К.Ушинський бачив істинне виховання, що поєднує в собі науку і мистецтво отже це - форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно-реального розвитку особистісних професійних якостей.

*Акмеологічний підхід* сприяє активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери, здібностей, особистісних якостей, самосвідомості) як умови їхнього сходження до свого акме-рівня. Музично-теоретична та вокально-виконавська підготовка майбутніх учителів-музикантів з використанням інноваційних технологій повинна мати акмеологічне спрямування, яке сприяє досягненню майбутнім фахівцем вершин у психолого-педагогічному та музично-професійному розвитку й сприяє вдосконаленню особистості та її самореалізації як фахівця у продуктивно-творчій діяльності. З точки зору Н. Кузьміної, акмеологія займається проблемами дослідження якості творчої діяльності досвідчених фахівців, а також її вдосконалення, корекції та реорганізації в освітній сфері [4]. Предметом акмеології, на думку дослідниці, є цілеспрямована особистість на такому етапі розвитку, коли процеси самовиховання, самоосвіти та самовдосконалення досягають високих результатів, вершин професійної зрілості.

Сутність *творчого підходу* полягає у визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою фахового становлення майбутніх учителів музики. Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С.Сисоєва). Інноваційний характер творчої діяльності актуалізує значущість нововведень, які є джерелом і потенціалом розвитку особистості. Утілення в життя чогось нового, оригінального здійснюється завдяки творчому потенціалу, що є запорукою повноцінного життя особистості. Творчий потенціал як інтегративна властивість особистості характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації й саморозвитку.

Таким чином, поєднання вищезазначених підходів, а саме: системноцілісного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного та творчого створює теоретичну передумову для структурування вокально-виконавської підготовки майбутнього вчителя-музиканта у музично-педагогічній діяльності до використання інноваційних технологій.



Модернізація вищої педагогічної мистецької освіти вимагає впровадження у навчальний процес нових наукових підходів та новітніх технологій підготовки майбутніх учителів для забезпечення всебічного розвитку підростаючого покоління в сучасних умовах. Так, майбутній вчитель музики має бути добре обізнаним у сфері вокально-виконавської діяльності, володіти виконавською технікою, художньою культурою, й, передусім, він має бути провідником культурних мистецьких традицій та інноваційних технологій у загальноосвітній школі. Специфіка вокально-виконавської діяльності майбутнього вчителя-музиканта виявляється, насамперед, в його методичній підготовці до вокальної роботи зі школярами, а саме: оволодінні фаховими знаннями з урахуванням фізіологічних особливостей голосоутворення у дорослих і дітей; врахуванні естетично-ціннісних якостей вокального звуку відповідно до сучасних вимог співацького навчання; всебічному розвитку вокального, мелодичного та гармонічного слуху; засвоєнню знань щодо різноманітних прийомів особистісного впливу на процес голосоутворення; здатності отримувати правильне вокальне звучання у школярів; вихованні навичок методичного аналізу співацького процесу, тощо.

Вокальне мистецтво – одна з найважливіших і завжди актуальних сфер вивчення життєдіяльності людини. Зародки художньо-співацької діяльності відмічають ще в первісному суспільстві. В.Антонюк зазначила, що спів може бути як «для себе» так і «для інших». З цього приводу вчена підкреслила, що дійсно ж спів «може бути і тим, й іншим. Повернений же до слухача, він стає здебільшого мистецьким твором, хоча й ще невіддільним від побуту, але вже напругу зображаючого органічну потребу в емоційному спілкуванні. Спів же для себе, залишаючись в основному актом мимовільного емоційного самовираження, часом навіть не цілком контролюється людиною і в цьому сенсі дійсно є безпосереднім продуктом природи».

Вокально-педагогічну діяльність можна й потрібно вивчати з позицій психологічного аналізу в усій його багатогранності й багатовимірності. Наукові дослідження у галузі психології творчості найзагальнішою ознакою творчого мислення співака називають його образність. Надзвичайно важливе для нас сформульоване Б.Ананьєвим положення, згідно якого методи є не тільки інструментом пізнання, але представляють гносеологічні об'єкти для психології. На думку вченого, методи функціонують як система операцій з психологічними об'єктами тобто необхідно здійснювати психологічні дослідження самих методів, їхньої структури, можливостей тощо. Характеризуючи інноваційні підходи, цей вчений зробив важливе зауваження: «По суті кажучи, на цьому методологічному рівні метод стає у відомому сенсі теорією, визначає шлях формування концепцій та нових гіпотез, детермінуючих подальші дослідницькі цикли психологічного пізнання» [5]. На основі проведеного аналізу можна говорити про єдність теорії й методики у вокальному навчанні.

У пошуках нових шляхів творчого розвитку, педагоги в своїй професійній діяльності всебічно використовують єдині методи і прийоми виконавської майстерності. Серед них, перш за все, слід виділити прагнення досягти найвищого рівня художньо-професійного виконання вокальних творів своїми учнями. Перш за все, це відповідальне ставлення до авторського тексту. Звичка точної його інтерпретації розглядається педагогами як один з обов'язкових елементів музично-художнього виконання. При чому це не тільки, скажімо, суворе дотримання ритмічних або технічних особливостей. Задача є більш творчою і об'ємною: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, в чому, перш за все, матеріалізується головна виконавська задача: якомога глибше проникнути в авторський задум виконуваного твору і якомога повніше донести його до слухача.

Інноваційна концепція музичного навчання, згідно системного підходу є новітньою системою поглядів, котра об'єднана єдиним фундаментальним задумом, що визначає розуміння явищ і процесів співацького навчання та передбачає більш ефективну реалізацію процесу музичного виховання. Це положення є основою для розробки конкретних педагогічних технологій. Серед найдієвіших інноваційних технологій співацького навчання майбутніх учителів музики нами запропоновані технології вокально-хорового виховання В. Смельянова, В. Морозова, Г. Струве:

- технологія співацького навчання В. Смельянова побудована на пріоритеті фонетичної методики розвитку співацького голосу, що включає: координаційно-тренувальний, естетичний та виконавський етапи. Основними принциповими положеннями цієї технології автор визначає: саморегуляцію голосоутворюючої системи, фундаментом якої є біоакустичні прояви її механізмів; формування складних рухових співацьких навичок за рахунок енергетичної економичності; самоімітацію комплексу вокальних відчуттів візуальними та сприймальними засобами;

- технологічний підхід до співацької підготовки студентів В. Морозова здійснюється на основі методики резонансної техніки співу. Оволодіння цією методикою дозволяє майбутнім співакам досягати сильного, рівного, яскравого вокального звуку. Такий підхід до співацького навчання майбутніх учителів-музикантів дозволяє: захистити голосовий апарат співака від перевантажень; облагородити тембральне звучання співацького голосу; виробити «резонансне дихання»;

- технологія творчого співацького навчання й виховання Г. Струве побудована на комплексному засвоєнні співацької грамотності, послідовність якої детально розкрита автором у розробленій методичній праці «Хорове сольфеджіо». Підготовка майбутніх учителів-музикантів до вокальної роботи зі школярами («Хорове сольфеджіо») побудована на серії мелодичних та гармонічних вправ у зонному строї з використанням оригінальної системи ручних знаків.

Відповідно до теоретико-методичних основ означеного процесу розроблена структура вокальної підготовленості майбутніх учителів-музикантів до використання інноваційних технологій, що становила



взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-спрямованого*, який забезпечує стабільний інтерес учнів до співацької діяльності, активізацію, цілеспрямованість і ефективність їх навчання; *технологічно-компетентнісного*, що охоплює обсяг ерудиції в різних видах співацької діяльності, забезпечує комплекс професійних знань необхідних для шкільної практики майбутніх учителів музики; *креативно-діяльнісного*, котрий передбачає готовність майбутнього вчителя музики до творчого використання інноваційних технологій у співацькій діяльності, прояв творчої активності в практичній роботі.

Структурний взаємозв'язок мотиваційно-спрямованого, технологічно-компетентнісного та креативно-діяльнісного компонентів сформованості інноваційної співацької підготовленості передбачають міру розвитку в майбутніх учителів-музикантів: загальної культури, що свідчить про високу духовність особистості, її моральність, зорієнтованість на цінності національної й світової культури та цілеспрямованості у досягненні культурних цінностей; фахової компетентності, що свідчить про обізнаність в основних музичних стилях і жанрах, володіння виконавськими засобами втілення художніх образів, засвоєння методики співацької роботи із школярами, опанування комплексом професійних знань, необхідних для шкільної практики; здатності до оперативних дій, націлених на оволодіння інноваціями, що виражаються в швидкому реагуванні на змінні обставини музично-педагогічної діяльності, непередбачені ситуації спілкування з дітьми, а також здатності за короткий час створити інтерпретацію, досконало вивчити вокальний твір тощо; креативної готовності, що виявляється у сформованості установки на творчість, постійне прагнення до творчих видів роботи, а також уміння нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації, створювати оригінальні трактовки музичних творів, здатність до виконання творчо-імпровізаційних завдань, готовність до використання інноваційних технологій у вокальній діяльності, тощо.

**Висновки.** Отже, в результаті вищесказаного можна зробити висновок, що процес підготовки майбутніх учителів-музикантів до вокально-виконавської діяльності з використанням інноваційних технологій ґрунтується на впровадженні системно-цілісного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного та творчого підходів, а також аналіз концепцій музичного навчання надав можливість виокремити інноваційні технології вокального спрямування, а саме: В. Ємельянова, В. Морозова, Г. Струве.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту : ст., нариси, інтерв'ю /В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., доп. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти /Андрущенко В.П., Лутай В.С. //Нова парадигма: альманах наук. праць. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 8-20 с.
3. Акімова М.К. Індивідуальність учасцягося и индивидуальный подход /М.Акімова, В.Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
4. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
5. Бондаренко А.В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа /А.В. Бондаренко //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 36. – 301 с.

#### Вікторія ШОВЕНКО

### ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КОНЦЕРМЕЙТЕРА ДО РОБОТИ З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дідич Г. С.

**Постановка проблеми та обґрунтування актуальності проблеми.** Серед концертмейстерських спеціалізацій діяльність концертмейстера хору є найбільш трудомісткою і спеціалізованою. Концертмейстер хору працює з солістами, колективом і його групами; він має справу з хоровою партитурою, де кількість рядків часом доходить до восьми і більше, при цьому голоси внаслідок включення транспонуючого голосу (тенора) перехрещуються, а нотні штилі рясніють вільними змінами вокального та інструментального вигляду; концертмейстер працює з клавірною версією оркестрової партії, яку часом неможливо охопити десятьма пальцями піаніста; він, нарешті, підпорядкований не тільки ансамблевим установкам і своїм художнім знахідкам, скільки волі третьої особи – диригента-хормейстера, мануальну мову якого концертмейстер повинен розуміти як свою власну.

Актуальність теми обумовлена очевидним протиріччям в ситуації, що склалася на сьогоднішній день, - протиріччям між підвищеною інформаційною складністю професії і відсутністю науково-методичної рефлексії з її освоєння.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Матеріал дослідження організовано у двох напрямках. Перший – складають методичні наукові праці з концертмейстерської майстерності, читання хорових партитур, хоровому диригуванні; а також праці з когнітивного музикознавства та психології, зокрема, НЛП (нейролінгвістичного програмування). Другий – власне музичний матеріал.

За спостереженням Є. Шендеровича, лише в ХХ столітті почалося осмислення особливостей концертмейстерського мистецтва, з'явилися праці Дж. Мура, Є. Шендеровича, С. Саварі, Л. Живої, М. Крючкова, О. Люблінського, Т. Молчанової, В. Васіної-Гроссман, С. Людського, М. Смирнова, О. Обухової, І. Поляна, Н. Скоробагатько і багато інших.

**Мета** – виявлення когнітивних структур концертмейстера хору і формування базових навичок його психологічної готовності у вигляді «що» і «як», що представляють собою багаторівневе системне утворення, з відповідними прийомами, спрямованими на успішність діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом століть педагогіка і медицина представляли дві головні області практичного застосування психологічних знань. На рубежі ХХ століття індустріальний прогрес,





звернувши інтереси психології до виробничої, трудової діяльності, зумовив зародження психотехніки (термін введений В. Штерном), під якою розумілося використання психології в економіці та промисловості. У 80-х роках XIX століття американський інженер Ф. Тейлор (1856-1915) розробив систему інтенсифікації праці для раціональної організації виробництва (тейлоризм). Наукова організація виробництва, проектування трудових процесів вимагали точних знань про нервово-психічний потенціал людей і можливості його ефективного використання.

Безпосередня економічна зацікавленість стимулювала розвиток психотехніки. Для її побудови використовувалися досягнення експериментальної та диференціальної психології. Діапазон застосування психотехніки розширюється, робляться спроби визначити оптимальну тривалість робочого часу, досліджуються проблеми стомлення, створюються методи аналізу професій та професійної придатності.

У кожен момент часу в мозку відбуваються складні аналітичні процеси: ми бачимо картинку, чуємо звуки, відчуваємо сенсорні відчуття, відчуваємо запах і смак, ведемо внутрішній діалог. Ці системи подання в НЛП називають модальностями. Сенсорні модальності – це первинний спосіб нашого сприйняття світу, а будівельні частинки цих модальностей – це ті якості, якими ми наділяємо в своєму сприйнятті:

- Картинку (яскравість, колір, контраст, чіткість)
- Звуки (висота, тембр, гучність)
- Тактильні відчуття (гострий, м'який, важкий, гарячий, вологий і т. ін.)

Дуже часто, особливо в творчому сприйнятті, ми відчуваємо співзвуччя як світлі, теплі, важкі, а фортепіанну фактуру як прозору, легку, повітряну або густу, в'язку. Тут виникає психологічний феномен синестезії (відчуття однієї модальності під впливом іншої). Подібного роду синестезії є основою метафоричних процесів сприйняття (кольоровий слух у О. Скрибіна і М.А. Римського-Корсакова – це не поодинокі випадки, і вони не унікальні. Більшість музикантів, глибоко відчувають музику, можуть розвинути в собі здатність до синестезії такого роду, якщо тільки не переконувати себе в тому, що кольоровий слух – доля обраних).

Системи уявлення або модальності бувають трьох основних типів: візуальні, аудіальні, кінестетичні. Люди, кращою модальністю яких є візуальна, легко навчаються за допомогою детального розгляду в графіку нотного тексту. Навіть граючи напам'ять, вони як би подумки перегортають в своїй уяві ноти. Такі люди, назвемо їх візуаліст, легко читають текст, якщо відстежують графічні зміни в акордах, бачать кілька рядків по вертикалі, сам малюнок нотного тексту допомагає їм вловити ритмічну субординацію між тривалістю в різних руках і партіях ансамблів.

В області музикознавства вкажемо, в першу чергу, на працю М. Карасьової «Сольфеджіо – психотехніка розвитку музичного слуху». Різні види слуху (ладо-мелодійний, гармонійний, ритмічний і т. д.) розглядаються з позицій психологічних труднощів і прийомів психотехніки. Дослідження націлене на вирішення завдання слухового освоєння музики XX століття. Сам термін «психотехніка», стосовно сольфеджіо, введений в музичну науку Є.В. Назайкінським в 1985 році.

В області мистецтва цей термін задовго до цього був і використовувався К. Станіславським, а далі Г. Коганом для визначення напрямку в теорії піанізму, в основі якого лежала розумова, аналітична робота виконавця. В даний час когнітивне музикознавство є «об'єктом пильної уваги в Америці і Європі».

Мистецтво виконання концертмейстера є однією із основних проблем минулого і сучасності, якій присвячено чимало робіт. Ще в XVI столітті італієць Джозеф Царліно радив акомпаніаторам: «Нехай кожен прагне супроводжувати кожне слово співака так, щоб там, де воно містить різкість, суворість, жорстокість, горе тощо, була відповідна гармонія, тобто, що звучить суворіше, жорстко, але не ображає слух. І точно так само, коли слова співака висловлюють скаргу, біль, зітхання, сльози, нехай і звучання гармоній акомпанементу буде повно смутку. Якщо слова соліста розповідають про радість, щастя, то і гармонії, і ритм, і штрихи супроводу повинні ці почуття ясно висловлювати».

Специфіка акомпанування полягає в тому, що акомпануючий підпорядковує свою гру художнім завданням і смаку партнера. Шкала звучання фортепіанної партії, деякі ритмічні моменти, виразність штрихів, педалі, – все повинно бути приведено у відповідність з реальним виконанням соліста. Однак поганий акомпанемент, який є тінню солюючої партії.

Інформативна навантаженість, трудомісткість і специфічність роботи, стимулювало наше звернення до області НЛП – нейролінгвістичного програмування. Для того, щоб охопити всі базові навички, знання, техніку і інтуїцію концертмейстера хору, необхідно було представити всю діяльність концертмейстера хору як ціле, структурувати її як цілісну модель, яка б все в себе включила і, разом з тим, дозволила б побачити якісну своєрідність кожної складової. А саме це і становить сутність НЛП – стратегія моделювання. У виробленні моделі ми виходили з принципу когнітивної психології, тобто спробували побачити концертмейстерський досвід зсередини свідомості самого концертмейстера.

Серед безлічі труднощів роботи концертмейстерів в хоровому класі необхідно почати з проблеми піаніста і диригента. Ця проблема включає в собі кілька труднощів. Одна з них – уміння грати «під руку», тобто здатність розуміти диригентські жести і наміри. Для цього концертмейстерові необхідно ознайомитися з основними прийомами диригування, з 2-х, 3-х, 4-х дольними сітками, з поняттями «ауфтакти», «точки», «зняття звуку», а також знати, якими жестами зображуються штрихи і відтінки.

Показ відтінків залежить від індивідуальності диригента: наприклад, одні показують «форте» широким розгнаним жестом, інші невеликим, але дуже енергійним.

Концертмейстер відразу відчуває велику різницю між оркестровим і хоровим диригуванням. Вона полягає в тому, що головним завданням оркестрового диригента є точний і ясний показ вступів всіх



інструментів, чіткий рахунок і управління динамікою. А тому і жести симфонічного диригента повинні бути більшими, простими і зрозумілими будь-якому музиканту. Хоровий же диригент, перш за все, відповідає за якість звуку, він бере участь в його формуванні, а «інструмент» (це голосові зв'язки співаків) аж надто делікатний, і жести диригента повинні бути більш обережними, особливо в момент народження звуку на ріано. У цих випадках «точку» у диригента іноді буває зовсім не видно, і концертмейстерам доводиться покладатися на свою інтуїцію, буквально вгадувати, коли повинен виникнути звук. Чим вище клас диригента, тим менше він дотримується сітки, найчастіше зовсім «не рахує», він управляє звуком. Причому, справжній майстер керує непомітно, ніколи «не тисне» на хор, і з боку здається, що взагалі не диригує, а лише слухає звук. Концертмейстерам доводиться зосереджувати всю свою музичну чуйність, а саме: концертмейстер + диригент + хор повинні скласти злагоджений ансамбль.

Уміння слухати, грати з партнером (в даному випадку з диригентом + хор) – дуже важлива деталь професійної майстерності піаніста, який з дитинства звик до індивідуальних занять як єдину можливу форму роботи. Тому далеко не всі хороші солісти здатні також успішно грати в ансамблі. При спільному музичному виконанні необхідно в однаковій мірі як уміння захопити партнера своїм задумом, так і вміння захопитися задумом партнера, зрозуміти його намір і прийняти його; відчувати під час виконання не тільки творче переживання, але і творче співпереживання, що аж ніяк не одне й теж саме. Природне співпереживання виникає як результат безперервного контакту партнерів, їх взаєморозуміння і згоди.

Хоровий диригент відповідає, перш за все, за якість звуку. Концертмейстер хорового колективу дуже часто буде відчувати розбіжність між жестами диригента і фортепіанним звучанням. Це відбувається тому, що природа звуку вокального діаметрально протилежна фортепіанному. Звук, народжений голосом, здатний до розвитку, в той час як фортепіанний, що виник в результаті удару молоточка по струні, приречений на згасання. Компенсувати ці неминучі втрати концертмейстер може, лише постійно намагаючись долати молоточкову, ударну природу фортепіанного звуку, наслідуючи голосу, співу, і не якомусь абстрактному голосу, а конкретної партії, яка звучить в даний момент в партитурі. Наприклад, партія баса повинна виконуватися густим «оксамитовим» звуком, обов'язково багатим обертонами. Партія сопрано – легким звуком, партія меццо-сопрано або альтів – більш темним; партія тенора – більш яскравим, дзвінким. Так що це завдання скільки важке, настільки і почесне: вміння «проспівати» на фортепіано мелодію є свідченням майстерності, а здатність виконати кожну партію хору своїм, тільки цій партії властивим тембром залежить від ступеня уяви концертмейстера і, не в останню чергу, від його любові до голосів, до хору [6, с. 47].

Концертмейстеру також необхідно знати, що до одного з перших навичок виконання хорових партитур на фортепіано відноситься вміння грати хорові акорди 4-х голосного гармонійного складу з дотриманням рівною сили звучання всіх 4-х голосів. Концертмейстер повинен навчитися грати подібну партитуру так, щоб кожен акорд звучав повно і рівно, щоб звучання всіх голосів в акорді було рівномірним по силі звуку. Якщо щось і потрібно підкреслити, виділити в такій партитурі, то не верхній голос, як звик кожен піаніст, а мелодію баса, що пов'язано з тембровими особливостями голосів в хоровому звучанні, які дозволяють чути басову партію як стійку основу хорового акорду більш виразно, ніж в фортепіанному звучанні.

Працюючи концертмейстером в хоровому, оркестровому класі, піаніст постійно знайомиться з новими творами. Концертмейстеру необхідно мати хороші навички читання з аркуша. Необхідно також підкреслити, що при читанні з листа фортепіанної партії оркестрових творів концертмейстер виявляється в дуже нелегкому становищі. Найчастіше композитори, які створили чудову оркестрову партитуру, в роботі над клавиром не врахували технічні зручності піаніста, перенаситивши фортепіану фактуру значними складнощами. Це виражається в перебільшеному діапазоні акордів і в кількості звуків в акорді і у раптовій зміні далеких регістрів і в швидких акордових пасажах. Тому головне завдання концертмейстера при грі хорових і оркестрових партитур «адаптувати» текст, пристосовуючи його до рук, так би мовити «на ходу», в процесі гри [4, с. 125].

Концертмейстери не повинні забувати, що музика – мистецтво, що існує і розвивається в часі, тому темп і метроритм твору – його головні формотворчі елементи.

Концертмейстер повинен мати універсальні якості, повинен бути хорошим піаністом і ансамблістом, повинен сам володіти диригентськими якостями (вміти підкорятися і підкоряти собі) і образним музичним мисленням (уявляти собі тембри інструментів симфонічного оркестру, тембри голосів хору і передавати їх своєю грою).

**Висновок.** Когнітивна психологія будує моделі психічних процесів з метою виявлення структур знання – внутрішніх репрезентацій об'єктів, тобто будь-який досвід, діяльність або навик вона розглядає з точки зору того, як вони представлені у внутрішній свідомості людини. Когнітивна психологія трактує знання як інформованість. Психотехніка – це і є сукупність актуальних знань і умінь, розглянутих з точки зору прийомів їх якісного, інтенсивного розвитку. Психотехніка, як і будь-яка методика придбання навичок, включає тренування, але мова йде про правильний, тобто найпродуктивніший підбір вправ. На відміну від традиційної методики навчання, заснованої, як правило, на передачі багаторічного професійного досвіду педагогів старшого покоління, психотехніка розглядає набуття успішності діяльності зсередини свідомості того, хто цю діяльність освоює і здійснює.

У дослідженні нами охоплено багато, але далеко не всі прийоми психотехнології концертмейстера хору. Їх можна і потрібно осмислювати, відточувати і примножувати в подальшій розробці, пам'ятати про головне, особливий властивості нервової системи піаніста – концертмейстера хору в сфері комбінаторики і координації візуально-аудіально-кінестетичних процесів. Різноманітність сполучень і гнучка зміна фільтрів забезпечує концертмейстерові хору професійну успішність.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Л.М. Методика преподавания хорового дирижирования: учеб. пособие / Л.М. Андреева. – М.: Музыка, 1969. – 120 с.
2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Величковский Б.М. – М., 1982. – 235 с.
3. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца / К. Виноградов // Музыкальное исполнительство и современность / Сост. М. Смирнов. – М.: Музыка, 1988. – 156 – 178 с.
4. Інюточкіна Н.В. Феномен піаніста-концертмейстера / Н. В. Інюточкіна, – Харків, 2010. – 127 с.
5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.
6. Шендерович Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Совет аккомпаниатора / Е. М. Шендерович. – Л.: Музыка, 1972, – 48 с.

Аліна ШОЛЬКА

### РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
 Науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук Растрігіна А. М.

**Анотація.** В статті здійснено спробу визначити сутність і структурні компоненти категорії «творче самовираження особистості» у контексті дослідження проблеми розвитку творчого самовираження старшокласників у позанавчальній музично-виконавській діяльності. Представлено короткий аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Визначено художньо-педагогічну проєкцію у дослідженні специфіки творчого самовираження особистості в музично-виконавській діяльності.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, суб'єктність, самоактуалізація, самореалізація, творче самовираження особистості, музичне виконавство, позанавчальна діяльність.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу навчання і виховання, стимулювання пізнавальної активності школярів, накопиченню досвіду їхньої творчої діяльності. У реалізації цього складного процесу важлива роль належить мистецтву, що допомагає молодому поколінню глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації. Мистецтво з його чи не наймогутнішою силою емоційного впливу на свідомість і підсвідомість людини має розглядатися не тільки як джерело художнього виховання, формування емоційно-естетичної культури, що є надзвичайно важливим, а також і як універсальний механізм розвитку її творчого самовираження. У такому контексті ціннісним освітнім пріоритетом стає актуалізація суб'єктної активності школярів на уроках музичного мистецтва та у процесі позанавчальної художньо-творчої діяльності з метою розвитку їхньої ініціативності, самостійності, здатності до суб'єктивного музичного втілення художніх образів та творчого самовираження власного «Я» у процесі музично-виконавської діяльності

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Витоки проблеми самовираження особистості пов'язані з гуманістичною філософією (М. Бердяєв, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс), з положеннями гуманістичної психології й зокрема, теорією самоактуалізації, самореалізації й самовираження особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Леонт'єв та ін.) [3], з науково-педагогічними позиціями сучасних вітчизняних науковців [4] щодо визначення специфіки методичного забезпечення процесу розвитку творчого самовираження особистості засобами музичного мистецтва (О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, Т. Стратан-Артишкова, М. Ткач та ін.) [10].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив встановити, що генеза поняття «самовираження» є похідним від категорій «самоактуалізація» і «самореалізація» й визначається як ключовий компонент людської «самості» [5], тобто, самопроцесів особистості як суб'єкта власного самоздійснення (Я.Хуан). Самоактуалізація особистості у психолого-педагогічному контексті досліджується в межах особистісного розвитку людини, як творча тенденція людської природи, як процес і результат активного вияву потенційних можливостей, як прослуховування до власного «Я» та як стимулу до самоідентифікації. Г. Балл, І. Бех, К. Гольдшейн, Д. Леонт'єв, В. Слободчиков, Т. Тітаренко, Т. Яценко та ін.). Самоактуалізуватися – означає максимально розкрити й успішно реалізувати свій потенціал, тобто, самореалізуватися.

Поняття «самореалізація» [1] досліджується у рамках творчо-пошукової діяльності особистості та визначається як процес переходу потенційних характеристик особистості в актуальні, як рух людини до особистісної зрілості на певних етапах її розвитку через саморозкриття та самовираження. (Б. Гершунський, О. Бондаревська, І. Кон, Г. Чернявська та ін.).

Ядром освітньої концепції самореалізації суб'єкта стає здатність до самовираження через саморозкриття, самовдосконалення, виявлення в собі власної неповторності сутності та її реалізації. Саме бажання проявити свою індивідуальність, прагнення висловити іншим свої внутрішні почуття, переконання складає, на думку науковців, сутність феномена «самовираження» (О. Зінченко, О. Перепелиця, А. Растрігіна, В. Шкель, А. Яфальян та ін.) [8].

**Метою** статті є визначення сутності поняття «творче самовираження особистості», виокремлення його складових та особливостей розвитку досліджуваного феномену у дітей старшого шкільного віку у позанавчальній музично-виконавській діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Музичне мистецтво з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість виступає не тільки джерелом розвитку музичної культури, а й універсальним засобом творчого розвитку школярів. Викликані ним художньо-естетичні почуття мають цілющу перетворювальну



силу, оскільки вони постають у результаті вільної творчої фантазії. Тож, розвиток творчого самовираження старшокласників, вікові особливості яких є спонукальним чинником до власної самоідентифікації як унікальної творчої особистості, що здатна проявити себе у музично-виконавській діяльності, є проблемою що потребує спеціального дослідження [7].

Самовираження старшокласника у позанавчальній діяльності зумовлено творчою сутністю музичного мистецтва, розмаїттям його художньо-творчих форм та можливістю вибору ним такого виду музичного виконавства, який йому найбільш до вподоби. Саме ці аспекти стимулюють прояви художньо-творчої свободи і суб'єктності дітей старшого шкільного віку та реалізації їхнього особистісного «Я». Тож, творче самовираження старшокласників може розглядатись у контексті специфіки будь-якого виду його музично-виконавської діяльності й зокрема у процесі інструментального або вокального виконавства. На думку вітчизняних науковців (Н. Білова, О. Кузнецова, В. Лабунець, Т. Стратан-Артишкова та ін.) творче самовираження у музично-виконавській діяльності є цілеспрямованим процесом розкриття особистістю своєї сутності через особистісно забарвлену музично-виконавську «вторинну» творчість (по відношенню до Автора) під час інтерпретаційного втілення художньо-образного змісту музичних творів і реалізації власного творчого потенціалу [2; 3]

У галузі музично-педагогічної освіти творчий потенціал особистості досліджується у рефлексивно-діяльнісному контексті [6] як сукупність уявлень про власні виконавські здібності, що віддзеркалюють якість і міру її можливостей актуалізації творчих потенцій у процесі музично-виконавської діяльності (В. Антоненко, О. Завгородня, О. Олексюк, А. Растрюгіна, Хуан Яцянь та ін.). Узагальнюючи наукові визначення згаданих учених щодо досліджуваного феномена, поняття «художньо-творчий потенціал особистості» ми розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що за певних умов стає ресурсом актуалізації індивідуальних властивостей, якостей, здібностей та можливостей особистості, котрі регулюють міру її творчої активності через переконливу художньо-виконавську інтерпретацію музичних творів.

Творче самовираження [9] старшокласника має певну специфіку, яка залежить від його особистісних характеристик, зокрема, творчої самосвідомості як уявлення про власну здатність до творчої самореалізації у музично-виконавській діяльності; музичних та художньо-творчих властивостей, задатків і здібностей; досвіду музично-виконавської та художньо-інтерпретаційної діяльності.

**Висновки.** З огляду на проаналізовану наукову літературу з проблеми дослідження, ми можемо зробити висновок про те, що структура творчого самовираження особистості складається з таких компонентів: мотиваційного, який характеризується єдністю внутрішніх і зовнішніх мотивів як стимулів до творчого самовираження у процесі музично-виконавського втілення власних художньо-творчих ідей; когнітивно-пошукового, який віддзеркалює наявність певною мірою сформованих розумінь, суджень, уявлень, навичок і умінь у сфері музично-виконавської творчості; комунікативно-інтерпретаційного, який характеризує процес творчого саморозкриття, самопрезентації особистості як інтерпретатора у потрактування музичного твору; рефлексивно-проектного, який визначається інтенціями особистості щодо самоаналізу й оцінки продуктивності власних творчих проявів і художніх впливів у процесі творчого самовираження з метою проектування подальшого власного самовдосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базаева Ф. Самореалізація личности в педагогической деятельности [Електронний ресурс] //Режим доступу: file:///C:/Users/USER/Desktop/bazaeva2011\_2.pdf, вільний.
2. Бойко А. Сутність та структура самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах [Електронний ресурс] /Збірник наукових праць –2011, – Режим доступу: file:///C:/Users/USER/Downloads/4\_Boiko.PDF, вільний.
3. Лепетченко М. Творче самовираження дошкільників із порушеннями мовлення як педагогічна проблема// Освіта та розвиток обдарованої особистості.– № 6 (37) /06/2015.–С. 17–20.
4. Мухтарова А. Проблема самоактуалізації личности в исследованиях зарубежных ученых// Международный научный журнал «Инновационная наука» –2017. –№ 08. – С. 66–67.
5. Rastrygina A. Subjectiveness as the necessary condition of professional and individual development of a future teacher-musician // The spread of spirituality in the reality of artistic education – Vilnius, Литва –2008.
6. Растрюгіна А., Дьомін С. Дослідницько-проектна підготовка магістрів музичного мистецтва // Наукові записки.–Випуск 121(II) Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011 – С. 118 –121.
7. Растрюгіна А., Дьомін С. Мистецький освітній простір як основа творчого самовираження майбутнього педагога-музиканта // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 88. – Кіровоград, 2009 – С. 20 –23.
8. Славінська Т. Музично-естетичне виховання як важлива умова розвитку творчих здібностей учнів на уроках музичного мистецтва. // Опис досвіду роботи Славінської Т., учителя музичного мистецтва Паланської загальноосвітньої школи I–III ступенів Уманської районної ради / [Уклад. С.В.Гловацький]. – Черкаси: Видавництво КНЗ «ЧОППОП Черкаської обласної ради», 2016. – 40с.
9. Стратан – Артишкова Т., Творче самовираження майбутнього вчителя музичного мистецтва у композиторсько – виконавській діяльності // Наукові записки/ Ред.кол: В.Ф.Черкасов,В.В.Радул,Н.С.Савченко та ін. – Випуск 9 (III). Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка –2013 – С. 185 –188.
10. Хуан Яцянь Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки/ Автореферат...канд. пед наук – Київ, 2018. – 20 с.

**Максим ШОРСТКИЙ**

#### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Свещинська Н. В.*

**Актуальність дослідження.** У Законі України “Про освіту” та в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що одним із пріоритетних напрямків реформування освіти є





виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, становлення її творчого потенціалу, розвиток національної свідомості та духовного багатства молодого покоління.

Досягненню цих завдань сприятиме переорієнтація творчих нахилів, здібностей, умінь та навичок. Рівень професійної кваліфікації вчителя музичного мистецтва особливо яскраво виявляється на етапі творчо-виконавської діяльності, коли синтез педагогічного і творчо-виконавського компонентів діяльності дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість. Аналіз діяльності вчителів музичного мистецтва різного рівня майстерності виявляють єдність педагогічного і творчо-виконавського аспектів майстерності, їх рівнозначність і взаємодоповнення у досягненні взаємодії викладача зі студентами.

**Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.** Концептуальні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти розроблені Е. Абдуллінім, Л. Арчажниковою, А. Болгарським, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Ростовським, О. Рудницькою, О. Щолоковою та іншими. Формуванню окремих компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені наукові дослідження М. Михаськової, Н. Мурованої, І. Полубоярини, Є. Проворової, Н. Цюлюпи та інших. Проте, цілісна компетентнісна модель майбутнього вчителя музики ще не знайшла належного наукового обґрунтування, що й визначило актуальність цієї наукової роботи.

**Мета статті** – розкрити значення творчо-виконавського підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів, зумовлених процесами модернізації вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вміння й навички відіграють важливу роль в діяльності людини. Вони дають їй змогу успішно досягати поставлених перед собою цілей. Всі вміння й навички, що сформовані в людини, є її позитивним надбанням. Тому вмілі люди так цінуються в житті. Чим краще людина володіє вміннями й навичками в певній галузі діяльності, тим більшим майстром своєї справи вона є. Особливо велике значення мають вміння й навички в творчій музичній діяльності людини [1].

Надзвичайно актуальним є розкриття самобутніх ознак національного музичного мистецтва (виконавства, творчості), освіти в контексті всіх реальних передумов, тенденцій, факторів їх розвитку. Посилюється інтерес до теоретичних і методичних питань педагогіки та виконавства в кожній із фахових музичних галузей. Удосконалення інструментально-виконавської підготовки молодих спеціалістів, їх активне долучення до системи педагогічної діяльності є складним діалектичним процесом, який проявляється в різних формах виконавської майстерності. Найважливішою складовою професійного становлення музиканта є досконала музично-виконавська підготовка. Різні аспекти цього процесу (фізіологічні, психолого-педагогічні тощо) досліджено в працях Ю. Бая, В. Білоус, Є. Йоркіної, Є. Гуренка, М. Давидова, В. Князева, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Ципіна та ін.

Праця над кожною окремою музичною композицією – це творчість, в процесі якої виникають своєрідності динамічного стереотипу, які обумовлюються специфікою відтворення музичного твору, його форми, темпу, в установленні комплексу рухів, властивих саме цьому творові. Саме цьому – встановленню динамічного стереотипу та його кінцевому результату концертному виступу – відводиться багато часу на репетиціях. Динамічний стереотип дає можливість артистові, який виступає на естраді, не уявляти конкретних нотних знаків, а оперувати узагальненими звуковими образами мелодій. А у випадках „провалу пам'яті” внаслідок естрадного хвилювання, тобто зникнення будь-якого нотного і звукового уявлення твору, користуватись механізмом автоматизованих рухових процесів, притаманних тільки даному музичному стереотипові” [2, с. 54].

*Навички*, на думку психологів Л.Б. Ітельсона, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, К.К. Платонова – „дія автоматизована в процесі її формування, яка стає компонентом більш складного навика” [2, с. 23]. В функціонуванні навичок велике значення приділяється їхній автоматизації, яка в значній мірі, на думку психологів, здійснюється без участі розуму, за яким залишається роль контролю деякої регуляції. Внаслідок повторного виконання людина працює швидше, легше, вільніше, з меншою напругою, вона усвідомлює ціль дії, а шлях досягнення її, техніка виконання працює майже автоматично. Для того, щоб оволодіти будь-яким музичним інструментом, необхідно оволодіти навичками технічної гри на цьому інструменті. Наявність таких навичок полегшує виконання свідомих завдань. Таким чином, суть навичок в тому, що „фактично будь-яка дія людини частково автоматизована дія” звільняє свідомість на цілі і умовні дії. Навички допомагають точному виконанню будь-якої дії, часто виробляються за бажанням людини, яка хоче вдосконалити роботу.

Психологи допускають, що біля 90 % всього, що людина робить, вона виконує завдяки сформованим *навичкам*, які відкривають можливості для творчої роботи. Психологи розрізняють сенсорні, моторні, сенсорно-моторні, інтелектуальні, вольові, мовні та інші навички.

Основною тенденцією у розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує його прогресивні процеси. Виявлення творчого потенціалу особистості, особлива увага до розвитку ціннісно-особистісної сфери кожної індивідуальності, її евристично-творчого потенціалу і духовного світу – основна мета сучасної освіти [3].

Проблема підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва є однією з актуальних у різноманітних сферах сучасного життя. Це обумовлено тим, що всі зміни, які відбуваються в суспільстві в цілому і у сфері освіти зокрема, сконцентровані на особі вчителя, який є ключовою фігурою в соціальних процесах XXI століття. Завдяки діяльності педагогів реалізується державна політика в створенні інтелектуально-творчого потенціалу нації, розвитку науки і техніки, формуванню культури людини [4].

Нині професійно-педагогічна освіта, згідно з її основними завданнями, покликана формувати потенціал кваліфікованого працівника. Розбудова української національної школи потребує від майбутнього вчителя



високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва, який є водночас педагогом, вихователем і виконавцем [5].

Наукові дослідження сучасних вчених свідчать про багатопрофільність вузівської підготовки майбутнього вчителя музики. За роки незалежності України музична педагогіка торкалася різних аспектів професійного становлення фахівців музичних спеціалізацій:

- художньо-естетичний розвиток суб'єктів навчання (І.Арановська, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, І. Сипченко, Т. Стратан, Л. Файзрахманова, Є. Юдіна, Л. Яковенко та інші);

- здатність до музично-творчої діяльності (М. Антків, Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Л. Коваль, І. Одинокова, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Родіна та інші).

Аналіз кожного з вище зазначених аспектів дозволяє стверджувати, що вчитель музичного мистецтва – це педагог і музикант в одній особі. Тому його творчий потенціал поєднує в собі педагогічно-методичну й музичну творчість. Як будь-який інший за фахом учитель, він весь час знаходиться у нетипових педагогічних ситуаціях, які вимагають швидкого прийняття рішень, миттєвого узгодження різних протиріч, тобто які актуалізують здатність до педагогічної імпровізації. Педагогічна імпровізація вчителя музичного мистецтва є "об'єктивною складовою навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між ustalеними, традиційними прийомами музично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та несподіваною ситуацією взаємодії вчителя й учнів, що потребує нестандартного застосування цих прийомів" [6, с. 60].

Музично-творча діяльність, збагачуючи педагогічний потенціал вчителя музичного мистецтва, допомагає вирішувати і таку проблему, як створення власного супроводу до пісень шкільного репертуару, гармонізація одноголосних мелодій, підбір по слуху. Як правило, ці види діяльності майбутні фахівці опановують самотужки, хоча деякі вчені наголошують на необхідності методичного забезпечення подібних форм роботи. Так, Л. В. Баренбойм вважає, що умінню аккомпанувати треба вчити як певній самостійній задачі [7, с. 296]. При цьому важливо розумітися на фактурних різновидах, адже фактура – це художня цілісність всієї звукової тканини. Усвідомленому використанню адекватно підібраної фактури, розумінню специфічних жанрових фактурних рис, поєднанню різних фактурних формул в одній пісні допомагає розвинений фактурний слух. Т. Б. Родіна представляє його як здатність слуху усвідомлено сприймати фактуру музичного твору, функцій, характеру і співвідношення голосів, а також способів викладення її компонентів – мелодії, гармонії, ритму, регістрового розташування голосів [8, с. 72].

Кожен майбутній вчитель музичного мистецтва робить перші спроби в музично-педагогічному ВУЗі у формуванні «творчо-виконавських навичок», які приймають форму індивідуально-специфічного професіоналізму. Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуценка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилося на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як "вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності" [6, с. 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її отождолення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

У психологічних дослідженнях (Л. Бочкарьова, О. Йоркіної, Г. Когана, О. Юрченка та ін.) розглядаються особливості творчо-виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу. Питання психологічної саморегуляції розглядали С. Науменко, В. Петрушин, В. Подуровський, Б. Теплов та ін. Теоретичну базу дослідження складають праці з історії концертного виконавства (В. Ражніков, В. Стахов, Г. П'ятигорський та ін.); роботи, присвячені проблемам стилю і художньої інтерпретації (Л. Ауер, Ю. Єлагін, Г. Ципін та ін.).

Важливе значення у становленні особистості вчителя музичного мистецтва відводиться організації самостійної роботи, яка стимулює творчість, індивідуальність у власній інтерпретації музичного твору, виховує організованість, сумлінність, наполегливість, сприяє розвитку професійних навичок музиканта. Водночас виконавець у власній інтерпретації твору має проявити психологічний стан і думки автора, відображені у творі, для чого слід попередньо детально проаналізувати його засоби й прийоми гри, які розкриють задуми автора, вплившись у реальному звучанні виконавця.

Таким чином актуалізується значення емоційного самопочуття, яке формується в безпосередньому зв'язку з умінням логічно та зосереджено мислити. Ця здатність реалізується завдяки цілеспрямованій організації навчання: робота над деталями, розвиток логічної пам'яті, ґрунтовний аналіз виконуваних творів, оскільки «творчість з розумом збуджує емоційні творчі сили» [5, с. 234]. Правильно організована самостійна робота допомагає суто технічну роботу над виконавськими навичками перетворити на творчий процес осмислення й відтворення музичного образу.

Отже, вдосконалення творчо-виконавської майстерності передбачає такі основні види діяльності:

- читання нот з листа;
- ескізне вивчення творів;
- самостійна робота над музичним твором;
- сольне виконання творів на естраді;
- відтворення змісту емоційної глибини музичних творів (музичного образу);
- розкриття ідеї музичного твору й уміння його інтерпретації [9, с. 75–76].

**Висновки.** Отже, важливими дидактичними засадами розвитку знань вчителя музичного мистецтва є власне творче, естетичне та професійне самовдосконалення молодого педагога, доповнення особистої інформаційно-методичної бази, створення індивідуальної рухливої системи ефективних педагогічних знань і



навичок, що відповідають конкретним завданням. Відвідування концертів академічної музики, оперних та музично-драматичних спектаклів тощо (разом зі студентами, колегами, самотійно); музикування за інструментом, колективний спів; ознайомлення з новими музичними творами різних форм, жанрів, стилів; підготовка і виступ як виконавця (виконавців) на місцевих, регіональних та інших конференціях, фестивалях, концертах, спектаклях тощо активно сприяють творчому самовдосконаленню вчителя-музиканта.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Олійник Н.А. Теоретические основы формирования исполнительных умений и навыков студентов в музыкально-сценической деятельности // Педагогический дискурс, выпуск 8, 2010
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М., 1997.
3. Стратан-Артишкова Т.Б., Гайдай Л. // Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти // Кіровоградський державний університет ім. В. Винниченка
4. Лі Данься. Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя // УДК 378.134:784 // Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1
5. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / М. А. Давидов. – К.: Муз. Україна, 2004.
6. Смиренський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 169 с.
7. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Советский композитор, 1979.
8. Родина Т.Б. Фактурный слух и его специфичность // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. – М., 1991.
9. Стельмашук З. М. Інструментальна підготовка як складова формування педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі кредитно-трансферної системи навчання / З. М. Стельмашук // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір». – Тернопіль, 2007.

Людмила ЮРЧИК

#### МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дідич Г. С

*У статті розглядається проблема естетичного виховання молодших школярів.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, музичне мистецтво, виховання дітей.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сьогодні притаманні різні зміни, які знаходять відображення не тільки в економіці, але й у розвитку духовності громадян. Недарма одним з найважливіших завдань школи є виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості з високим рівнем розвитку естетичних почуттів. Вплив музики на розвиток творчої діяльності дітей дуже великий. Поряд з художньою літературою, театром, образотворчим мистецтвом вона виконує найважливішу функцію.

Музика, як і будь-яке інше мистецтво, здатна впливати на всебічний розвиток дитини, спонукати до морально-естетичних переживань, вести до перетворення навколишнього, до активного мислення. Це допоможе в майбутньому зрозуміти і оцінити красу природи, красу людини.

Музично-естетичне виховання в музичній діяльності надає можливості молодшим школярам виявити свої індивідуальні здібності за допомогою інтеграції сприйняття музичних творів, візуалізації, створення художніх образів. 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. При цьому дитяча творчість має не самотійне художнє, а насамперед виховне значення.

Актуальність теми статті зумовлена тим, що музичному мистецтву належить велика роль у формуванні естетичних смаків, а початкова школа – пора найбільш оптимального долучення дитини до світу прекрасного.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Розгляду проблем музично-естетичного виховання, впливу музичного мистецтва на формування духовного світу особистості присвячена значна кількість робіт у різних галузях: філософії, психології, педагогіці, естетиці, музикознавстві тощо. Серед авторів, які досліджують питання музично-естетичного виховання: Ю. Алієв, Б. Асаф'єв, Є. Бодіна, Н. Ветлугіна, Г. Головінський, Г. Дідич, О. Лобанова, Л. Масол, В. Матоніс, А. Мелік-Пашаєв, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Розумний, О. Рудницька, А. Сохор, Р. Тельчарова, Б. Теплов, М. Князєва, Б. Яворський та ін., де підкреслено актуальність проблеми в шкільному вихованні. Спектр можливих напрямків дослідження процесів музично-естетичного виховання особистості достатньо не вивчений і надає широкі дослідницькі можливості.

Різноманітні аспекти виховання відображені в статтях відомих педагогів-музикантів: Л. Абелян, Л. Жарової, І. Зеленецької, В. Іонової, В. Попова, В. Сафонової, В. Соколова, Г. Струве, Г. Урбанович, А. Філатової, В. Шацької, та ін. Учені зазначають, що саме музична діяльність має великі потенційні можливості для виховання духовної культури молодого покоління та музично-естетичного розвитку дітей.

Незважаючи на значну увагу філософів, психологів, педагогів, музикознавців, методистів до окресленої проблеми, деякі кардинальні питання залишаються досі нерозв'язаними. У науці недостатньо досліджували проблему музично-естетичного виховання школярів, тому й виникає необхідність подальшого вивчення музично-естетичних можливостей уроків музичного мистецтва.

**Метою** написання статті є аналіз наукової літератури з проблеми музично-естетичного виховання молодших школярів та їхній всебічний і гармонійний розвиток.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Роль естетичного виховання у розвитку особистості, її всебічному формуванні важко переоцінити. Вже в давнину проклала собі дорогу думка про елементи естетики та краси в житті та діяльності людини. Про це, зокрема, йдеться в одній притчі Плутарха. Три раби везуть візок з камінням. Кожному з них філософ ставить одне і те ж питання: «Навіщо ти везеш це важке каміння?» Перший відповідає: «Наказали везти цей проклятий візок». Другий каже: «Везу візок, щоб заробити на хліб». Третій же сказав: «Будую прекрасний храм». Бачити у праці творче начало краси – значить творити прекрасне і відповідно до нього перетворювати навколишній світ.

Великий і різноманітний вплив на людину має мистецтво, яке є найважливішим елементом краси й естетичного ставлення до дійсності. Воно перш за все виконує велику пізнавальну функцію і тим самим сприяє розвитку свідомості та почуттів особистості, її поглядів і переконань. В. Г. Белінський відзначав, що в пізнанні навколишнього світу є два шляхи: шлях наукового пізнання і пізнання засобами мистецтва. Він вказував, що вчений говорить фактами, силогізмами, поняттями, а художник, музикант – картинами, образами, але говорять вони про одне й те ж. Економіст, озброюючись статистичними даними, доводить, що положення того чи іншого класу погіршився або покращився внаслідок тих чи інших причин. Композитор же показує ці зміни за допомогою інтонування, тобто зміни динамічних і висотних характеристик звуку, впливаючи на фантазію і уяву слухачів. У зв'язку з цим Белінський В. Г. підкреслював, що мистецтво сприяє розвитку свідомості і переконань людини не менше, ніж наука.

Велику роль відіграє мистецтво і естетичне виховання у формуванні моральності. Ще Аристотель писав, що музика здатна впливати на етичну сторону душі, і оскільки вона має таку властивість, вона повинна бути включена до списку предметів виховання молоді.

Поняття естетичне виховання органічно пов'язане з терміном естетика, що позначає науку про прекрасне. Саме слово естетика походить від грецького *aisthetikos*, що в перекладі на українську мову означає відчуття, почуття. Тому в загальному плані естетичне виховання позначає процес формування почуттів у сфері прекрасного. Але в естетиці це прекрасне пов'язане з мистецтвом, з художнім відображенням дійсності у свідомості і почуттях людини, з його здатністю розуміти прекрасне, слідувати йому в житті й творити його. У цьому сенсі сутність естетичного виховання полягає у формуванні в учнів здібностей повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і житті, у виробленні естетичних понять, смаків та ідеалів, у розвитку творчих задатків і обдарувань в галузі мистецтва.

Оскільки естетичне виховання здійснюється за допомогою мистецтва, його зміст має охоплювати вивчення та залучення учнів до різних видів і жанрів мистецтва – до літератури, образотворчого мистецтва, музики.

Музичне виховання – одна з складових естетичного виховання, що відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості, унікальний засіб формування єдності емоційної й інтелектуальної сфер особистості, і на цій основі – світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій. Завдяки специфічній інтонаційно-процесуальній природі музики як засобу естетичного впливу, музичне виховання позначається не тільки на художній сфері, а й на загальному духовному розвитку особистості, розкриваючи в процесі активних занять музикою такі здібності, як образна уява, пам'ять, творче мислення, фантазія тощо. Ефективний шлях реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва полягає у використанні інтонаційних особливостей його як форми суспільної свідомості, характерних для музики механізмів впливу на особистість; визнанні пріоритетності сприймання як основи творчого процесу у пізнанні й інтерпретації мистецтва, форми вияву активного ставлення до мистецтва і дійсності.

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 в активній музичній діяльності. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування в них активного сприймання музичних творів.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Музикознавчий напрям, наприклад, складають передусім праці Б. Асаф'єва, який писав, що «багато хто слухає музику, але не всі її чують». Найважливішим він уважав те, щоб слухаючи музику, учні розбиралися в тотожності й контрастності; повторності й повторенні подібного, у введенні нового, неподібного, контрастуючого, а також показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання відбивається на побудові музичного твору [1, с. 35].

Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкар'єв, В. Ветлугіна, С. Науменко, Б. Теплов та ін.)

Естетичне почуття, яке виникає при сприйнятті чи виконанні музики, є ознака формування музично-естетичного смаку. Розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цінною в художньому відношенні музикою. Про розвиненості музичного смаку говорить те, яку музику і як глибоко сприймає людина.

Неправильно було б уявити справу таким чином, що естетичне виховання починається і реалізовується тільки тоді, коли вчитель проводить з дітьми бесіди про музичне мистецтво, або розучує з ними пісні і вірші. А таке уявлення часто зустрічається серед учителів.

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, зображувальністю і виразністю музики, вивчати творчість композиторів, накопичувати знання про види виконавства і стилі народної музики. Учитель дає необхідні музично-естетичні уявлення, систематично поповнюючи коло вже наявних знань, тим самим він має на меті виховання естетично розвиненого слухача музики, що володіє певною мірою сформованим музично-естетичним смаком.

Обмежуючи свою діяльність в області естетичного виховання тільки оригінальними різними бесідами з музичного мистецтва без прослуховування творів музичного мистецтва, вчитель може допустити елементи стихійних неконтрольованих впливів, проникнення яких в свідомість дитини не буде допомагати формуванню у нього чужих нам естетичних уявлень і понять.

Естетичному вихованню молодших школярів також сприяє спів. Спів – це основний засіб музичного виховання, який впливає на особистість дитини. Він найбільш близький та знайомий дітям. Діти люблять співати. Виконуючи пісні, вони глибше сприймають музику, активно висловлюють свої переживання і почуття.

Заняття співом мають свою характерну специфіку. Співаючи, школярі сприймають музику, активно її переживаючи, що активізує емоційну сферу і полегшує аналіз музики, поглиблює знання. Основне завдання вчителя музики – виховання виконавських умінь: чистоти інтонування, точності у виконанні динамічних відтінків та інших вказівок, що містяться в тексті твору.

Досвід, здобутий учнями на уроках музичного мистецтва, може в майбутньому стати корисним для участі в самодіяльних колективах.

Естетично виховуючи дітей засобами співу, вчитель має завдання навчити будь-яку дитину співати незалежно від її природних даних, максимально розвивати її вокальні здібності. Спів викликає в учнів емоційний відгук, схвильованість, школярі з великим натхненням передають багатий світ думок, почуттів, що виник у них під впливом навколишнього середовища, висвітлюють життя сучасного суспільства. Так засобами музичного мистецтва здійснюється естетичне виховання юних музикантів, формується відчуття прекрасного, розвиваються творчі та виконавські здібності. Невипадково під час емоційного виконання на інших інструментах, при сприйманні деякі музиканти та слухачі з розвинутою емоційною сферою відчують голосове напруження.

Естетичному вихованню молодших школярів в позаурочній роботі сприяють заняття хоровим співом. Д. Кабалевський підкреслював важливість хорового співу для формування музичної культури школярів. Увесь процес навчання співу має сприяти активному, зацікавленому та творчому ставленню учнів до музики. Поступове набуття виконавської майстерності, підвищення рівня загальної музичної культури дітей стають передумовами їх прагнення до досягнення навіть у масовому музичному вихованні вершин справжнього мистецтва. «Кожен клас – хор! – ось ідеал, до якого має бути спрямоване це прагнення», – писав педагог і композитор [6, с. 28].

Хоровий спів передбачає колективну музичну діяльність в усіх притаманних їй виявах. Це процес і розбору музичного тексту, і його засвоєння, що відбуваються на уроці під керівництвом учителя, і зрештою – форма виступу. Колективна форма, як не жодна інша, виховує творчу дисципліну і самодисципліну, розвиває увагу до музичного твору та уважність до партнерів, а отже певною мірою сприяє моральному становленню особистості. Колективність музикування дозволяє залучити до нього одночасно велику кількість дітей і є сильним емоційним чинником виховання для спільного переживання музики.

Специфічні особливості хорового співу мають великий вплив на суб'єктивний світ дитини, вони звернені саме до почуттів та емоцій дітей, надають можливість для самовираження та самовиявлення.

Спів – найбільш ефективний засіб впливу на емоційну сферу, стимул розвитку творчих здібностей і один з важливих чинників, що сприяє естетичному вихованню особистості.

**Висновок.** Музика, як і інші види мистецтва, є однією з форм прояву суспільної свідомості, художньої та інтелектуальної діяльності людини.

Джерелом мистецтва є явища та події навколишнього життя, переосмислені людською свідомістю та почуттями. Естетичне виховання музикою є одним з важливих засобів, що сприяє загальному розвитку молодшого школяра. Вагомим його елементом є спів, рівень якого залежить від професійності вчителя музичного мистецтва, який в своїй творчій роботі повинен прагнути до інтонаційно-чистого і правильного співу учнів і бути з ним одним творчим організмом; володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який «заражає» дітей своєю любов'ю до музики; наповнювати їх естетичною радістю та впливати передусім своїм власним виконанням цієї музики та силою образного слова про музичне мистецтво. Усе це має великий вплив на естетичне виховання підрастаючого покоління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1997. – 94 с.
3. Дідич Г., Гейченко М. Природа як засіб музично-естетичного виховання молодших школярів / Г. Дідич, М. Гейченко. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 88. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 84-88.
4. Масол Л. Мистецтво / Л. Масол. – К.: Генеза, 2006.
5. Михайличенко О. В. Загальні методи музичного навчання // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. – Вип. 27. – К.: Видав. центр КНЛУ, 2004. – С. 49-53.
6. Кабалеvский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Б. Кабалеvский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
7. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного. – К.: Музична Україна, 1983. – 224с.
8. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
9. Чудак В. Музично-естетичне виховання молодших школярів // Початкове навчання та виховання. 2007. – №16-18. – С. 15-20.



**Гліб АНДРІЙЧЕНКО**

**СТАВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

Формування фізичної культури людини як науково-практична проблема вимагає вивчення її глибинної сутності. В теорії фізичного виховання вже давно сформульовано положення про необхідність розробки внутрішньої мотивації у школярів до фізичних занять. При цьому вирішальним фактором у залученні до фізичної культури має стати цілеспрямоване формування і закріплення усвідомленої, заснованої на глибоких знаннях і переконаннях, потреби школярів постійно піклується про своє здоров'я [1, 3].

Встановлено, що в основі виникнення мотивів фізкультурно-спортивних занять лежать як потреби і об'єктивні умови життя, так і внутрішня позиція самої особистості. Фізкультурна активність школярів обумовлена, в основному, емоційними переживаннями, привабливістю до фізкультурно-спортивних занять, таких, що доставляють їм задоволення. Не випадково, мабуть, школярі в якості мотивів щодо занять фізичними вправами надають отриманню задоволення від самого процесу фізкультурної активності [4].

У поведінці людини виокремлюють дві функціонально взаємопов'язані сторони: спонукальну і регулятивну. Регулятивна сторона забезпечує гнучкість і стійкість поведінки в різних умовах і реалізується за допомогою психічних проявів (відчуття, сприйняття, мислення, здібності, темперамент, характер, емоції та ін.) Спонукальна – забезпечує активність і спрямованість поведінки. Опис цієї сторони поведінки пов'язаний з поняттям мотивації.

У фізичній культурі та спорті під мотивацією прийнято розуміти процес, в результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистісний сенс, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовні задані меті його діяльності у внутрішні потреби особистості [2].

Серед школярів, які регулярно займаються фізичною культурою в тій чи іншій формі основними мотивами, за даними багатьох дослідників, є: зміцнення здоров'я, отримання задоволення від занять (приємне проведення часу), спілкування, бажання батьків.

У структурі мотивації до занять фізичною культурою і спортом важливо враховувати і громадські, моральні мотиви і мотиви самоствердження, самовираження. Успішне формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою можливе тільки при правильному співвідношенні громадського та індивідуального мотивів. Нехтування одним з них, ігнорування того або іншого мотиву однаково призводить до негативних результатів (до мотивації уникнення невдач).

Для досягнення позитивної мотивації до занять фізичною культурою повинні враховуватися наступні положення:

- 1) діяльність повинна залишати після себе відчутний результат;
- 2) цей результат повинен оцінюватися якісно і кількісно;
- 3) вимоги до оцінюваної діяльності повинні бути не надто високими, не надто низькими;
- 4) для оцінки результатів повинна бути певна шкала і в рамках цієї шкали – якийсь нормативний рівень, що вважається обов'язковим, так що досягнення цього рівня може викликати гордість або, відповідно, розчарування;
- 5) діяльність повинна бути бажаною для суб'єкта, і її результат повинен бути отриманий ним самим.

На початку експериментальної роботи, з метою виявлення мотивів до занять фізичною культурою школярів нами було проведено анкетування серед учнів середнього шкільного віку у загальноосвітній школі де відбувався експеримент.

Результати проведеного анкетування вказують, що на перше питання – «Чи подобається Вам урок фізичної культури?» – «так» відповіли 94,6%, «ні» – 5,4%. У процесі анкетування більше половини учнів (54,6 %) вважають, що кількість уроків на тиждень потрібно збільшити до трьох разів, 22,3% схильні до дворазових занять і 24,1 % учнів хотіли б збільшити кількість уроків фізичної культури до чотирьох разів на тиждень. Крім того, на питання: «Як Ви вважаєте, чи треба збільшити кількість уроків з фізичної культури?» 80,2 % опитаних дали позитивну відповідь, що свідчить про те, що два заняття в тиждень для учнів середнього шкільного віку недостатньо, але практично щоденні заняття з фізичної культури (4 рази на тиждень) вважалися великим навантаженням для підлітків, як було уже вище зазначено і тому в цьому випадку варто знайти оптимальний варіант.

У результаті опитування школярів 5-6-тих класів загальноосвітньої школи були отримані наступні відповіді. На запитання: «Чи вважаєте Ви уроки фізичної культури фактором зміцнення власного здоров'я?», більшість респондентів відповіло позитивно, що у відсотковому співвідношенні склало 82,6%, а 14,2 % опитаних підлітків сумніваються в корисності уроків фізичної культури і тільки 4,2 % взагалі вважають уроки для себе марними.

На наш погляд, це можна пояснити тим, що більшість учнів усвідомлює позитивний вплив уроків фізичної культури на організм у цілому і зокрема на рівень здоров'я, рівень фізичної підготовленості, а також на рівень соматичного розвитку. Причини сумнівів у другій групі респондентів, були пов'язані з



недостатніми рівнем знань, низькою фізичною підготовленістю і недоліками у фізичному розвитку, що веде до дискомфорту на уроках і позначається на загальному рейтингу в класі, не цікавістю проведення уроків.

На питання – «На яке місце серед інших предметів Ви поставите урок фізичної культури (з п'яти місць)»? , на перше місце серед інших предметів урок фізичної культури поставили 58,1%, на друге – 25,5%, на п'яте – 4,3%. Це вказує, що урок фізичної культури має високий рейтинг серед інших предметів і завдяки вподобанням учнів є можливістю через фізичну культуру, спорт, рухову активність виховувати дитину у різноманітних напрямках, як розумово, морально, так і естетично, фізично і т.п. На третє питання – «Чи достатньо Вам двох уроків з фізичної культури на тиждень?», відповіді розподілилися наступним чином: «так» – 45,1%, «ні» – 47,1%, «не знаю» – 7,8%; на четверте запитання – «Чи заважають тобі уроки фізичної культури у підготовці домашніх завдань, відвідування музичних, комп'ютерних та інших шкіл «ні» відповіли 84,5%, «так» – 6,7%, «не дуже» – 8,8%; на п'яте запитання – «Чи подобаються тобі уроки з волейболу?» – «так» відповіли 83,2%, «ні» – 4,3%, «не знаю» – 12,5%.

Ці дані дозволяють припустити, що учням подобаються уроки фізичної культури, вони бажали б ще збільшити кількість годин на тиждень; більше половини учнів поставили урок фізичної культури на 1 місце. Ті невеликі відсотки в графі «не знаю» відносяться до відповідей учнів п'ятих класів, яким ще важко визначитися з конкретною відповіддю на поставлене запитання. На перше місце урок фізичної культури поставили хлопчики – 59%, дівчатка – 40%; 45,5% хлопців і 40% дівчат бажали б, щоб було збільшено кількість занять фізичною культурою на тиждень. Тільки 3% хлопців і 13,6% дівчат заважають уроки фізичної культури для здійснення інших видів діяльності; 86,4% хлопців і 95% подобається такий вид спорту, як волейбол.

Наведені дані підтверджують думку про те, що уроки, які ми почали проводити за навчально-тренувальним принципом подобаються учням, вони правильно вибрали вид спорту – волейбол, і присвятили б цьому виду занять більше часу.

Відповіді на запитання анкети вказують, що найбільш часто учні бачать у якості засобу – «різноманітні фізичні вправи», або таку форму, як – «тренування, заняття у гуртках і секціях» – 70,8% школярів. Це свідчить, що учні володіють певними знаннями про фізичні вправи як засіб збереження і зміцнення здоров'я.

При поясненні учням впливу регулярних занять фізичною культурою на рівень здоров'я відповіді розподілилися на три основні групи. Перша група відповідей була спрямована тільки на розвиток м'язів як метод зміцнення здоров'я – 31,6% опитуваних, друга група учнів указала на покращення і опорно-рухового апарату й роботи внутрішніх органів і фізіологічних систем – 51,5% школярів, третя група відповідей спрямовувала увагу на те, що фізичні вправи гартують тіло й душу, а це сприяє зміцненню здоров'я – 12,6% респондентів, 4,3% анкетованих не змогли дати відповідь.

Близько половини школярів оцінюють власне самопочуття як добре, друга половина – як задовільне або погане. Найбільший відсоток негативної оцінки самопочуття визначився у дівчат 6-тих класів.

Критично ставляться до школи як середовища, що визначає здоров'я дитини 35% учнів, 65% вважають, що школа позитивно впливає на їх самопочуття.

В ході анкетного опитування були поставлені питання, що дозволяють проаналізувати фактори, які впливають на оцінку здоров'я школярів, і вплив школи на самопочуття учнів:

- а) загальні джерела неспокою;
- б) життєві цінності підлітків, місце серед них цінності «Здоров'я»;
- в) стресогенність різних навчальних предметів;
- г) першочергові завдання школи з точки зору учнів;
- д) функції школи в позаурочний час.

Школа та навчання в ній виступає для учнів у вигляді центрального джерела невпевненості, занепокоєння, оскільки вона займає значне місце в житті всіх школярів. Джерела занепокоєння для школярів: тривога, пов'язана з власним здоров'ям, займає першу □ другу позицію у всіх респондентів.

Дослідження життєвих цінностей підлітків – необхідна умова для роботи педагогів з їх виховання. В рамках даної роботи нас цікавить тільки цінність «Здоров'я», інші цінності нами не розглядалися. Порівнюючи отримані дані, приходимо до висновку про першочергову значущість для школярів має цінність – «Здоров'я». Цінність здоров'я в свідомості учнів зростає з року в рік, що відзначають багато соціологічних досліджень. Школярі, які беруть участь в опитуванні, мають «валеологічну свідомість», визнають необхідність і відчують потребу в здоровому способі життя.

Щодо визначення стресогенності при опануванні шкільних предметів, ми отримали наступні відповіді. Найчастіше учні відчують невпевненість, тривожність на уроках з наступних предметів:

- а) математика;
- б) історія;
- в) українська мова;
- г) іноземна мова;
- д) зарубіжна література.

86% учнів відзначають, що відчують себе комфортно, впевнено, спокійно на уроках фізичної культури. Більш часте згадування про заняття спортом як емоційно сприятливих умов зустрічається серед учнів 6-тих класів.

Стосовно першочергових завдань школи з точки зору учнів, формування здорового способу життя у рейтингу займає, на жаль не перше місце, а тільки 3 позицію. 1 місце – формування загальних понять з



предметів; 2 місце – розвиток пізнавальних процесів; 3 місце – зміцнення здоров'я і розвиток здорового способу життя; 4 місце – підготовка до майбутньої професії; 5 місце – формування певних якостей особистості.

На запитання анкети – «Які функції виконує школа у позаурочний час?», відповіді розподілилися таким чином: 52,4% школярів вибрали категорію «місце спорту», 27,8% віддали перевагу відповіді – «місце відпочинку», 12,2% респондентів вважають функціями школи у позаурочний час – «місцем пізнання», 5,2% визначили школу, як «місце спілкування», 2,4% респондентів не змогли визначитися з відповіддю. У тому, яка функція школи в позаурочний час є значущою для учнів, існує резерв задоволеності нею, в тому числі і щодо формування потреби у здоровому способі життя. Високе місце занять спортом поставлених більше половини кількості учнів і можливості, що наявні в школі, розширюють потенціал школи як середовища, що розвиває цінності фізичної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К. А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта. М. – 2002. – № 4. – С.34-37.
2. Бальсевич В.К. Концепция физического воспитания детей и молодежи /В. К. Бальсевич // Физическая культура, спорт и здоровье нации: материалы Международного конгресса. СПб. – 1996. – С. 25-33.
3. Иванченко Л.П. Психолого-педагогические факторы восприятия подростками физической культуры и спорта / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб.наук.пр. за ред. Єрмолова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2004. – № 2. – С.93-99.
4. Круцевич Т.Ю. Оцінка як один із факторів підвищення мотивації учнів до фізичної активності // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 1. – С.47-50.

*Василь БАК*

### **МОНІТОРИНГ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ – ОСНОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.*

У фізичному вихованні під управлінням розуміють контроль і регулювання навчально-тренувального процесу за визначеними критеріями ефективності [1, с. 5]. Управління ґрунтується на пізнанні об'єктивних закономірностей, а його мета – розвиток і вдосконалення педагогічного процесу та його елементів, підвищення рухової активності особистості. Процес управління має три стадії, які утворюють закінчений цикл. Цей цикл може повторюватися до повної реалізації цільової програми і передбачає: аналіз отриманої інформації; прийняття рішення; планування його реалізації.

Класифікуючи педагогічні технології у сфері фізичної культури сучасні дослідники відзначають широкий діапазон їхнього вживання – від мегатехнологій (соціальна політика – закон про охорону здоров'я громадян) до багаточисельних мікротехнологій – у системі оздоровчих тренувань [2, с. 54].

До переваг впровадження педагогічних технологій відносять позитивну динаміку зміцнення здоров'я школярів. Ще представники радянської педагогічної школи відзначали, що валеологічні технології дозволяють виявити осіб з низьким рівнем здоров'я, яких, використовуючи засоби і методи оздоровлення, можна вивести за межі «третього стану» [3, с. 5].

Педагогічна технологія формування гуманістично орієнтованої фізичної культури молоді, яка вчиться, визначається як впорядкована сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають вибір методів, форм, прийомів і засобів, дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого результату. Передбачається, що технології практичної фізичної культури повинні виступати як предметно-змістова основа культури рухової діяльності, а технології фізкультурної освіти сприяти підвищенню можливості досягнення фізичної досконалості [4, с. 78]. В економічній ситуації, що склалася, вірною стратегією є формування активної позиції тих, що турбуються за власне здоров'я і психофізичної підготовленості. Дані багатьох досліджень виявили низький рівень фізичної підготовленості значної частини молоді, яка вчиться. Як свідчать наукові дані однієї з найбільш істотних причин такого положення є низька ефективність системи управління фізичним вихованням в освітніх установах. Однією з найбільш важливих умов реалізації основних функцій управління є забезпечення інформацією кожної дитини і батьків про кінцевий результат її фізкультурної діяльності. За відсутності такої інформації не може бути здійснене планування, а отже, і контроль за фізичною підготовленістю школярів.

Визначення рівня фізичної підготовленості учнів необхідно не лише з точки зору вивчення їх моторного потенціалу, але і перш за все в цілях корекції їх психофізичного стану, перевірки ефективності засобів і методів педагогічної дії. Саме тому діагностика фізичної підготовленості підростаючого покоління особливо гостро актуальна в сучасних умовах.

Відсутність єдиної автоматизованої системи спостережень (моніторингу) дітей не дозволяє вести поточний і оперативний контроль за здоров'ям та фізичним розвитком школярів. Результати такої роботи необ'єктивні, неінформативні, швидко застарівають, оскільки обробка даних без використання комп'ютера надто трудомістка. Назріла необхідність створення єдиної системи спостережень, контролю за фізичним станом дітей шкільного віку, як головних складових структури здоров'я, і прогнозування на основі цих показників позитивних і негативних тенденцій в стані здоров'я учнівської молоді, контролю і коректування їх фізичного стану.





Моніторинг – процес спостереження за об'єктом, оцінювання його стану, здійснення контролю над характером подій, що відбуваються, запобігання небажаним тенденціям розвитку. Моніторинг здійснюється через окремі системи, що виконують відповідні функції [5, с. 3].

Метою моніторингу є надійна і об'єктивна оцінка фізичного розвитку, фізичної підготовленості школярів, визначення динаміки основних показників для вдосконалення процесу фізичного виховання і прийняття спеціальних соціальних програм, а також підготовка короткострокових і довгострокових прогнозів. Дана система може бути використана як у роботі з конкретною особистістю, так і в масових обстеженнях.

В даний час моніторинг як специфічний вид наукового дослідження охопив різноманітні сфери діяльності людей: екологію, соціологію, психологію, політику, економіку, освіту. Є підстави говорити, що залишилося досить мало галузей діяльності, де в тій чи іншій мірі не використовувався б моніторинг.

Основна сфера практичного застосування моніторингу – це управління, а точніше інформаційне обслуговування управління в різноманітних галузях діяльності. Моніторинг є досить складним і неоднозначним явищем. Він застосовується в різних сферах і з різними цілями, але при цьому володіє загальними характеристиками і властивостями.

У процесі нашого дослідження моніторинг здійснювався в 2-х основних формах:

1. Здійснюється педагогами спільно з медичними працівниками з внесенням даних показників фізичного розвитку дітей, до єдиного протоколу обстеження.

2. Є педагогічним моніторингом фізичної підготовленості школярів, для здобуття оперативної інформації про ефективність педагогічного процесу протягом чвертей. Проводиться вчителями фізичного виховання.

Вимір показників фізичного розвитку за першою формою здійснювався на базі медичного кабінету школи та лікувально-фізкультурного диспансеру. Вимірювалися наступні показники: зріст стоячи (подовжні розміри тіла), см; маса тіла, кг; окружність грудної клітки на паузі (ОГК), см; кистьова динамометрія обох рук, кг; життєва ємкість легенів (ЖЕЛ), мл; медична група обстежуваного.

Отримані дані вносилися до карти фізичного здоров'я дітей і підлітків, і передавалися вчителям фізичної культури для подальшого заповнення результатами тестування фізичної підготовленості.

При проведенні моніторингу за формою 2 параметри фізичного розвитку вчителі фізичної культури обмежували лише датою народження, зростом і масою тіла, необхідних для підвищення точності комп'ютерних розрахунків. Ці параметри виміряли самостійно або бралися у медичного працівника.

В основі оцінки фізичної підготовленості школяра нами використовувалася комбінована п'ятирівнева шкала оцінок [6], яка дозволяє виражати міру фізичної підготовленості учня, як в якісній оцінці, так і в балах, у відсотках від його належного вікового і статевго рівня, що приймається за 100% (табл. 1).

Таблиця 1

Структура шкали оцінювання

Вік, рік і місяць	Рівень фізичної підготовленості					Оцінка рівня:
	Базовий (оптимальний) рівень (тест виконано)			Дефіцит розвитку якостей (тест не виконано)		
	Високий	Вище за середній	Середній	Нижче середнього	Низький	якісна
	100%	85-99%	70-84%	51-69%	50% та нижче	відсоткова
	5 балів	4 бали	3 бали	2 бали	1 бал	бальна

Шкала надавала можливість оцінити підготовленість дітей і підлітків з точки зору їхніх функціональних резервів і адаптації до фізичних навантажень. При цьому шкала оцінок була в піврічному інтервалі віку (з точністю до 6 місяців). Це дозволяло диференціювати вимоги, що пред'являються до учнів, наприклад, в 9 років і 1 місяць і 9 років і 6 місяців, що з врахуванням різниці віку точніше відображало рівень їх рухового розвитку.

Результати, які знаходилися в діапазоні від 70% до 100% належного вікового і статевго рівня школяра, представляли «індивідуальний гігієнічний коридор» і складали за шкалою оцінок базовий рівень.

Учні з розвитком фізичних якостей вище 100%, як правило, займаються в спортивних секціях, або розглядалися як потенційна група спортивного відбору. В учнів з рівнем підготовленості нижче 70%-го рубежу виявилася найбільша захворюваність протягом навчального року і труднощі в засвоєнні учбового матеріалу.

Тест вважався виконаним при рівні результату від 70% і вище від належного вікового і статевго показника. За оцінкою шкалою фізичної підготовленості це відповідало результатам на рівні «середній» і вище (3 бали і вище).

Градації фізичної підготовленості були такі: результат 100% – належний показник; результат 100% і вище – високий фізичний розвиток; прогноз для спортивного відбору і напряму в спортивні секції; результат – 70-100% є базовим рівнем, достатній фізичний розвиток; результат 51-69% – група ризику, поганий розвиток; результат 50% і нижче – група підвищеної ризику, дуже поганий фізичний розвиток,



рекомендовані заняття в групах ЗФП, ЛФК і корекції. Оцінювався показаний результат у кожному тесті за допомогою оцінних таблиць.

Для автоматизації розрахунків і друку індивідуальних завдань з фізичної самопідготовки ми користувалися комп'ютерною програмою «Фізкультурний паспорт» (версія 2.15).

Для введення протоколів тестування в комп'ютер та їх обробки нами використовувалися програми, що входять в перелік програмно-методичного пакету з моніторингу. До складу пакету входить:

1. Нормативні документи: накази, постанови.

2. Інструктивно-методичні матеріали: готовий шаблон бланків протоколів тестування формату Excel, методичні рекомендації по організації і проведенню тестування, посібники користувача.

3. Комп'ютерна програма «Фізкультурний паспорт», версія 2.15.

Отримані дані про стан фізичної підготовленості дітей вводився і оброблявся за допомогою комп'ютерної програми «Фізкультурний паспорт – Адміністратор» і на цій підставі готувався аналітичний звіт за підсумками моніторингу.

В аналітичному звіті нами були представлені наступні дані:

– кількісний і якісний склад обстеженого контингенту школи;

– результативність виконання учнями тестових вправ на різних вікових етапах.

Лікарсько-педагогічні обстеження учнів за програмою моніторингу проводилися вчителями і медичними працівниками 1 раз на рік (вересень), педагогічне тестування – по 1 разу на початку і наприкінці навчального року.

Вчителі фізичної культури разом з медичним працівником, склали єдиний аналітичний звіт про фізичне здоров'я, фізичний розвиток і фізичну підготовленість (фізичний стан) учнів школи.

Отримані дані дозволили стверджувати, що на початку експериментальних досліджень дану групу дітей, в цілому, можна віднести до «групи ризику». Значення індексу фізичної підготовленості в середньому по школі складає 60% у хлопчиків і 64% у дівчат.

Отримана інформація про фізичний стан дітей, дозволила виявити причини недостатньо ефективної роботи за програмою моніторингу і розробити пропозиції щодо вдосконалення роботи в цій області та в системі управління фізичним вихованням. Були розроблені інструкції, методичні рекомендації, по організації і проведенню моніторингу.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Менеджмент в галузі фізичної культури і спорту : [навч. посіб. / Ковальчук Г.П.]. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2014. – 227 с.
2. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
3. Апанасенко Г.Л. Валеология: первые шаги и ближайшие перспективы /Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 2-8.
4. Грабовський, Юрій Антонович. Масова фізична культура і спорт: основи організації та методики : [навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти галузі знань: 0102 / Ю. А. Грабовський, В. П. Ткачук, С. І. Степанюк]; М-во освіти і науки України, Херсон. держ. ун-т. – Херсон : Вишемирський В. С., 2014. – 231 с.
5. Моніторинг у ЗНЗ / [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
6. Тяпин А.Н., Пузырь Ю.П., Щербаков В.П. Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 208 с.

#### Микола БАЛАБАН

### УДОСКОНАЛЕННЯ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*(студент II курсу другого(магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельнік А. О.*

**Постановка проблеми.** Теорією та спортивною практикою відмічено, що в період активного розвитку здібності застосування вправ даної спрямованості значно підвищує рівень її розвитку. Такі періоди отримали назву чутливих або чутливих до тренувальних впливів. Ця концепція і є визначальною для розробки оптимальних фізичних навантажень у віковій періодизації тренувальних навантажень вибіркової спрямованості. Рівень вияву максимальної сили тісно взаємопов'язаний з ефективністю функціонування різних систем організму спортсмена. Тому вивчення фізіологічних показників, які обумовлюють вияв максимальної м'язової сили у важкій атлетиці є, на наш погляд, необхідною умовою для обґрунтування фізичних навантажень при розвитку силових здібностей. Гетерохронність в розвитку окремих органів та систем досить чітко проявляється і на різноманітних етапах онтогенезу. Тому вибіркова спрямованість величини тренувального навантаження визначається закономірностями розвитку фізичних здібностей. Високий рівень й темп розвитку силових якостей у юнаків є передумовою для збільшення засобів впливу на неї. Тренувальний ефект спортивної підготовки тут буде залежати від оптимальної величини фізичного навантаження.

Вибіркова спрямованість величини тренувального навантаження на всіх етапах вікового розвитку підлітків та юнаків визначається закономірностями розвитку фізичних здібностей. Високий рівень та темп розвитку якоїсь здібності у визначному віці є передумовою для збільшення засобів впливу на неї. Тренувальний ефект спортивної підготовки залежить також і від загальної величини фізичного навантаження [4, с. 113].

У віковому розвитку організму, що росте, ми спостерігаємо періоди, коли його енергія поступово накопичується і витрачається на формування функціональних систем та всього організму в цілому. Такі періоди є основою оптимізації величини тренувального навантаження для юнаків.



**Мета дослідження** – полягає в обґрунтуванні фізичних навантажень для розвитку силових якостей учнів старшого шкільного віку.

**Основний виклад матеріалу.** Експериментально-дослідна робота проводилась на базі ЗОШ № 17 м. Кропивницького, в якому прийняло участь 60 учнів.

Дослідження проводилось протягом 2017-2018 років у три етапи. Дослідження полягало в наступному: підготовка учнів (спортсменів) з секції атлетизму базувалась згідно з закономірностями побудови тренувального процесу та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку організму.

Головною умовою інтенсифікації тренувального процесу даної секції є поступове збільшення обсягу та інтенсивності навантаження, зумовлене почерговістю граничних м'язових напружень у поєднанні з відновлюючими засобами. Тренувальне навантаження складається з різних компонентів, що тісно взаємозв'язані: обсяг та інтенсивність, час і частота тренувальних занять, темп й амплітуда руху у вправі, режими роботи м'язів тощо. За допомогою зміни будь-якого компонента, навантаженням можна регулювати спрямованість тренувальних занять.

Головним питанням спортивного тренування є вибір навантажень, що адекватні можливостям організму учнів і найбільш ефективні у досягненні спортивних результатів. Отже, на перший план виходить чинник оптимального їх дозування у різні періоди підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей організму спортсмена [1, с. 198].

Обсяг тренувальних навантажень може бути охарактеризовано із зовнішньої та внутрішньої сторін [3]. Зовнішню сторону характеризують обсяг та інтенсивність засобів, які використовуються, а внутрішню – розмір і характер функціональних змін в організмі спортсменів, під впливом цих засобів.

Всі навчально-тренувальні заняття розрізняють з урахуванням обсягу навантаження: на малі (50% від максимальної кількості підйомів), середні (від 51 до 70%), великі (від 71 до 90%), максимальні (понад 90%).

Вагу штанги визначають за такою класифікацією:

1. мінімальна – до 60% максимального досягнення;
2. мала – 61–70%
3. середня – 71–80%;
4. велика – 81–90%;
5. близькогранична – 91–99%;
6. гранична – 100%.

В секції з атлетизму найчастіше застосовують такі показники інтенсивності: середня вага штанги, коефіцієнт інтенсивності, відносна інтенсивність, кількість піднімань 90% ваги та більшої у ривкових і поштовхових вправах, розподілення піднімань за зонами інтенсивності.

Виходячи із закономірностей методики удосконалення сили та збільшення м'язової маси фахівці рекомендують застосовувати сім зон інтенсивності тренувальних занять: 1 – дуже мала (30–39%), 2 – мала (40–49%), 3 середня (50–60%), 4 – помірно-велика (70–79%), 5 – велика (80–89%), 6 – близькогранична – (90–99%), 7 – гранична – (100%).

Інтенсивність навантаження завжди розглядається у комплексі з іншими її компонентами, наприклад характером вправ.

**Характер вправ.** Залежно від просторової й динамічної структури, комплексності та складності всі силові вправи розрізняють за такими ознаками:

- а) видом обтяження (маса тіла, опір партнера, еспандери, гантелі, гирі, штанга, тренажери тощо);
- б) вихідним і кінцевим положенням ланок тіла та амплітудою руху;
- в) темпом виконання руху (повільний, середній, швидкий, вибуховий тощо);
- г) режимом роботи м'язів під час руху (долаючий, поступальний, утримуючий, комбінований тощо);
- д) принципом регулювання тренувального навантаження у вправі чи серії вправ.

Із підвищенням спортивної майстерності (для розвитку запланованих м'язових груп та дозування тренувальних навантажень) якість виконання вправ виходить на перший план. Показником якості силових вправ є темп їх виконання, зумовлений проміжком часу кожного повторення.

Швидкий темп застосовується у більшості випадків під час виконання вправ з масою власного тіла чи з малими обтяженнями для відпрацювання рельєфу м'язів, зменшення жирового прошарку, а також при використанні середніх і великих обтяжень з метою розвитку швидкісної та вибухової сили спортсменів [2, с. 234].

У середньому темпі виконуються силові вправи для загального розвитку організму спортсменів, збільшення м'язової маси та силових можливостей.

Повільний темп сприяє збільшенню фізіологічного поперечника м'язів за рахунок залучення до роботи максимальної кількості м'язових одиниць (виключається момент інерції), у разі відновлення пошкодженого суглоба чи м'яза, якщо положення ланок тіла спортсмена не дає змоги використовувати інший темп.

Вважається, що сила м'язів зростає швидше, якщо силові вправи виконувати у середньому темпі (див. табл.1).

Другим за ефективністю є повільний темп, а швидкий – призводить до найменшого приросту досягнень. Максимальні показники отримані під час застосування варіативного темпу (чергування помірного, швидкого або повільного темпів).

**Кількість повторень вправ та вага обтяження.** Ці показники залежать від завдань тренування, кваліфікації спортсмена, обсягу та інтенсивності тренувального навантаження. Якщо класифікувати розмір



піднятої ваги на сім груп, то можна рекомендувати спортсменам кількість повторень за таблицею (див. табл. 2).

Таблиця 1

**Показники зростання сили м'язів залежно від темпу виконання вправ за 10-тижневий період тренування**

Темп руху	Приріст результатів, кг
Швидкий	9,0
Середній	16,3
Повільний	9,5
Дуже повільний	11,2
Варіативний	22,2

Таблиця 2

**Співвідношення ваги обтяжень та кількості повторень при розвитку силових здібностей**

№№	Інтенсивність роботи	Обтяження %	Кількість повторень	Переважає розвиток силових можливостей
1.	Гранична	100	1	Максимальна сила
2.	Близько-гранична	90–99	2–3	Те саме
3.	Велика	80–99	4–7	Максимальна сила та м'язова маса
4.	Помірно-велика	70–79	8–12	Те саме
5.	Середня	50–69	13–18	Силова витривалість та м'язова сила
6.	Мала	40–49	19–25	Те саме
7.	Дуже мала	30–39	Більше 25	Те саме

Кількість повторень за одно спробу впливає на інтенсивність навчально-тренувального заняття.

Мала кількість повторень (1–3 на граничних і на 4–7 на близьких до них обтяженнях) використовується в більшості випадків спортсменами в атлетизмі для удосконалення максимальної сили.

Середня кількість повторень (8–12) застосовується в більшості випадків для одночасного розвитку силових можливостей та збільшення м'язової маси.

Велику кількість повторень (13–25 і більше разів) застосовують:

- а) спортсмени, котрі бажають звільнитися від зайвої ваги тіла за рахунок зменшення жирового прошарку, сформувати гарний рельєф мускулатури та підвищити опірність м'язів;
- б) спортсмени з метою розвитку силових витривалості;
- в) профілактика травм м'язів, зв'язок та сухожилків суглобів, що були травмована (процес відновлення).

Необхідний вплив на групу м'язів здійснюється за рахунок виконання запланованої кількості серій та однієї вправи, котрі складаються за такими варіантами:

- а) з постійною кількістю повторень й однаковим обтяженням;
- б) із зменшеною кількістю повторень після кожної серії і одночасним підвищенням ваги обтяження;
- в) із підвищеною кількістю повторень, але з одночасним зменшенням ваги обтяження;
- г) із постійним обтяженням, виконуючи максимальну кількість повторень (до «відмови»).

Із підвищенням кваліфікації спортсменів змінюється і кількість серій для однієї вправи: у новачків вона становить 1–3, у більшості підготовлених – 3–5, у вищій кваліфікації – 6–10 серій.

В секції з атлетизму кількість повторень в одній спробі при виконанні ривка та поштовху розподіляється таким чином: одноразові піднімання в спробу становлять 19,4 та 19,3%, дворазові – 59,4 та 57,4 відповідно, триразові – 19,4 та 17,9%, чотирьохразові – 1,2 і 3,4%, п'ятиразові – 0,6 та 1,8%.

Частота тренувальних занять має велике значення для розвитку силових можливостей та м'язової маси спортсменів. Якщо новачки тренуються переважно 2–3 рази на тиждень, то кваліфіковані спортсмени – 5–6 (а іноді й по два чи три рази на добу).

Особливості підготовки спортсменів з атлетизму передбачають використання інтервалів відпочинку між двома вправами, спробами в одній вправі, серіями, комплексами, станціями, повтореннями в одній спробі.

Інтервали відпочинку між вправами становлять 2–5 хв. Пауза відпочинку в цьому випадку є засобом зниження кумулятивного ефекту стомлення організму спортсменів.

Тривалість інтервалів відпочинку між спробами у ривку в середньому 2 хв. 40 сек., поштовху – від 2 хв. До 3 хв. 20 сек. Вона залежить від кваліфікації та вагової категорії спортсменів (у спортсменів з важкою вагою тривалість відпочинку між спробами збільшується до 3–5 хв.), характеру вправи та піднятої ваги, а також кількості повторень [5].

**Результати досліджень.** Аналіз літературних джерел дозволив нам дати визначення поняття оптимізації фізичних навантажень, яке можна виразити як процес створення педагогічних умов оптимального дозування тренувального навантаження, з урахуванням індивідуальних можливостей організму тих, хто займається.





Отже, оптимізація фізичних навантажень – це процес створення педагогічних умов, при яких буде визначатись найкращий тренувальний ефект та відповідати реальним умовам й функціональним можливостям організму тих, хто займається фізичними вправами.

Кількість повторень за спробу у присіданнях становить: з вагою 65–85% – 2–6 разів, 95–100% – 1–2 рази. Спортсмени легких вагових категорій, перед якими не стоїть завдання збільшення м'язової маси, найчастіше виконують присідання з 1–3 повтореннями.

Ефективність застосування різних тренувальних навантажень у присіданнях залежно від віку вивчалися Медведєвим [1986]. Визначено, що основним тренувальним обтяженням для спортсменів 13–14 років є вага штанги 70% максимальної, для спортсменів 15–16 та 17–20 років – 60–90% (при відносно невеликій перевазі ваги 80%).

Серед вправ допоміжного спрямування у підготовці спортсменів найчастіше використовуються жимові вправи та нахили. Перші виконуються з метою підвищення силових можливостей м'язів рук і пояса верхньої кінцівки, інші – для підвищення силових можливостей м'язів спини.

Із великої кількості жимових вправ найчастіше використовуються: жими лежачи, сидячи або стоячи (широким, середнім або вузьким хватом).

Кількість повторень за спробу у спортсменів різних вагових категорій становить 2–6, за одне тренування виконується приблизно 6–30 піднімань.

Жимові вправи виконують в основному в середині чи в кінці заняття, коли виникає потреба у навантаженні на інші м'язові групи. Серед нахилів найчастіше виконуються нахили стоячи зі штангою за головою або сидячи.

З метою розвитку вибухової сили та швидкості скорочення м'язів ніг фахівці [Ю. В. Верхошанський, 1988] рекомендують ударний метод, який передбачає виконання вправ ударного характеру. При цьому слід ураховувати, що:

а) амортизаційний шлях є мінімальним але достатнім для створення ударного напруження м'язів;

б) перед ударним тренуванням виконується інтенсивна розминка з метою розігрівання м'язів, які працюють.

Педагогічний експеримент показав, що розроблений зміст та методика удосконалення силових якостей учнів старшого шкільного віку являються керованим навчально-тренувальним процесом. Ефективність суттєво залежить від переважної спрямованості обсягу та інтенсивності тренувального навантаження, від періоду підготовки, кваліфікації спортсмена, вагової категорії в рамках макроциклу. Розроблені спеціальні навчально-тренувальні параметри м'язового навантаження для розвитку максимальної сили, «вибухової сили», силових витривалості та показники тренувального навантаження у ривкових вправах, вправи в тягах й вправи у присіданнях зі штангою на грудях створюють тренувальний ефект за умови, якщо враховуються сенситивні періоди розвитку рухових здібностей та системи оптимальних фізичних навантажень при виконанні їх у фазі суперкомпенсації, що створює умови підвищення рівня розвитку силових здібностей.

**Висновки.** Тренувальний процес у відділенні атлетизму необхідно будувати з використанням значних силових навантажень, які спрямовані на всебічне залучення м'язів, які беруть участь у виконанні змагальної вправи. В усіх вправах з обтяженнями, крім тих, які використовуються з метою розминки або відновлення, доцільно використовувати принципи повторного максимуму, який полягає в тому, що величина обтяження повинна бути такою, щоб його можна було підняти лише заплановану кількість разів і не більше.

Відновлення організму спортсмена після силових навантажень вибіркової спрямованості до настання стану суперкомпенсації – час відпочинку 48–72 години, а нове тренувальне заняття слід починати не пізніше ніж через 96 годин. Тривалість відновлення залежить від міри реалізації рухового потенціалу у тренувальних заняттях і, як наслідок від величини функціональних зрушень в організмі спортсмена.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Келлер В.С., Платонов В.М. Теоретико-методичні основи підготовки спортсменів. – Львів: Українська Спортивна Асоціація, 1993. – 270 с.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1997. – 216 с.
3. Круцевич Т.Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді / Т.Ю. Круцевич, М.І. Воробйов, Г.В. Безверхня. – К.: Олімпійська л-ра, 2011. – 224 с.
4. Лях В.І. Методика фізичного виховання учнів 10–11 класів: посіб. для вчителя / за ред. В.І. Ляха. – М.: Просвещение, 1997. – 142 с.
5. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – К.: Олимпийская л-ра, 1997. – С. 247–259

**Марина БОЙКО**

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність.** Згідно з останніми даними, стан здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл оцінюється багатьма фахівцями як незадовільний. Це виражається в низьких показниках фізичного розвитку, стану фізичної підготовленості та стійкості до захворювань. За даними наукових досліджень більше третини учнів сьогодні відчувають постійні навчальні перевантаження і труднощі засвоєння матеріалу в умовах звичайних освітніх предметів (О. Бар-Ор, Т. Роуланд, 2009).



Відомо, що шкільний вік є сприятливим періодом не тільки для розвитку більшості основних рухових здібностей, а й, значною мірою, для реалізації виховної складової розвитку цілісної особистості учня. Природне прагнення до фізичного вдосконалення, бажання поліпшити своє самопочуття, підвищити працездатність, позбутися від усіляких недуг закликає до рухової активності [6].

Пошуки найбільш ефективних засобів, за допомогою яких можна було б боротися за збереження і підвищення здоров'я, привели до легкої атлетики, як універсального засобу.

**Виклад основного матеріалу.** Легка атлетика – перший, найстародавніший вид змагальної діяльності, який винайшло людство для свого розвитку. Назва «легка атлетика» є досить умовною, оскільки не відображає сутності всіх видів, що входять до її складу. Вона підкреслює зовнішню легкість, невимушеність та красу рухів. Термін англословянських країн – «вправи на біговій доріжці» і «вправи на полі» є більш точними, тому що вказує на природний характер всіх вправ, які входять у цей вид спорту. Легку атлетику називають «королевою спорту», тому що її програма є найбільшою і входить в усі найпрестижніші змагання сучасності [2]. На Олімпійських іграх розігрується 44 комплекти медалей (24 види у чоловіків та 20 у жінок). У видах циклічного характеру (біг та ходьба) розігрується 28 комплектів медалей, у швидкісно-силових видах (стрибки, метання) – 14 комплектів, у багатоборстві – 2 комплекти.

Широке використання легкоатлетичних вправ пояснюється тим, що вони:

- є природним, звичним способом пересування людини;
- легко дозуються;
- доступні особам різного віку та статі;
- можуть проводитися в будь-яку погоду і в різний час року;
- не вимагають спеціальних умов, місць, інвентарю для занять;
- можуть використовуватися в групових і в індивідуальних заняттях, під керівництвом фахівця і самостійно;
- збільшують функціональну можливість організму за рахунок підвищення адаптації серцево-судинної, дихальної та інших життєво важливих систем і органів людини;
- сприяють загартовуванню організму тих, що займаються, внаслідок тісного зв'язку з природними факторами зовнішнього середовища [10].

Різноманітність видів легкоатлетичних вправ, легкість регулювання навантаження, порівняльна простота устаткування місць занять роблять їх доступними кожній людині. У процесі занять легкою атлетикою учні удосконалюють уміння керувати своїми рухами, розвивають навички у швидкому й раціональному пересуванні, подоланні перешкод, у діях із предметами (спортивними і допоміжними снарядами) тощо. При виконанні допоміжних і основних вправ зазначені вимоги поступово підвищуються, завдяки чому розвиваються й удосконалюються рухові здібності учнів: їхня сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість [1; 3].

Низка авторів (Е.М. Аг-Оол, 2007; В.В. Семенов, 2006; Л.Б. Байтман, С.В. Зуєв, 2000; А.А. Марков, С.М. Масленников, 2000, 2001; А.І. Ігнат'єв, 2002; В.А. Семенов, 2006; С.А. Баранцев, А.М. Шлемін, Т.В. Береуцін, 2003; С.А. Баранцев, А.П. Сергєєв, 2007; С.А. Баранцев, Г.В. Береуцін, А. П. Сергєєв, 2008; В.Б. Попов, 2001, 2003; В.В. Куца, 2008, 2009; І.І. Должиков, 2006; С.П. Аршинников, В.І. Тхора, 2008) присвятили свої дослідження проблемам розвитку рухових здібностей учнів на уроках легкої атлетики в старших класах [7].

У старшому шкільному віці підвищується працездатність, більш економними стають кисневі режими організму при фізичних навантаженнях, збільшується можливість виконувати довготривалу роботу.

Старшокласники можуть проявляти досить високу волюву активність, наприклад наполегливість в досягненні поставленої мети, здатність до терпіння на тлі втоми. Однак у дівчат знижується сміливість, що створює певні труднощі у фізичному вихованні [11].

У старшому шкільному віці, в порівнянні з попередніми віковими групами дітей, спостерігається зниження приросту в розвитку кондиційних і координаційних здібностей (табл. 1).

Таблиця 1

Темпи приросту різних рухових здібностей дітей старшого шкільного віку (%)

Рухові здібності	Середньорічний приріст		Загальний приріст	
	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата
Швидкісні	1,5	0,2	3,1	0,5
Силові	14,0	9,0	28,0	18,0
Загальна витривалість	2,1	0,7	6,4	2,1
Швидкісна витривалість	2,1	-0,6	6,3	-1,8
Силова витривалість	8,5	-2,0	26,7	-6,0

У старшому шкільному віці, в першу чергу, слід приділити увагу розвитку силових і швидкісно-силових можливостей, різних видів витривалості (силової, аеробної, статичної і ін.) [9]. Серед координаційних здібностей особливу увагу необхідно звернути на розвиток швидкості перебудови і узгодження рухових дій, здатності довільно розслабляти м'язи і вестибулярної стійкості.



На заняттях зі старшокласниками збільшується частка вправ сполученого впливу на кондиційні і координаційні здібності, а також вправ, під час виконання яких одночасно закріплюються і вдосконалюються рухові навички (техніка) і рухові здібності.

Інтенсифікація навчання в цьому віці йде по шляху посилення тренувальної спрямованості уроків. Частка ігрового методу скорочується, а змагального - збільшується.

У роботі зі старшокласниками рекомендується ширше, ніж в попередніх вікових зонах, застосовувати метод індивідуальних завдань, додаткових вправ, завдань з оволодіння руховими діями, розвитку фізичних здібностей з урахуванням типу статури, нахилів, фізичної та техніко-тактичної підготовленості [6].

На уроках легкої атлетики значний час виділяється на розвиток рухових здібностей старшокласників із застосуванням найрізноманітніших вправ. Для розвитку витривалості у юнаків рекомендується тривалий біг до 25 хв, крос, біг з перешкодами, біг з гандикапом, в парах, групою, естафети, колове тренування; у дівчат – тривалий біг до 20 хв.

Швидкісно-силові здібності поліпшуються за допомогою стрибків і багатоскоків, метань в ціль і на дальність різних снарядів з різних вихідних положень, штовхання ядра, набивних м'ячів, за рахунок колового тренування.

Розвиток швидкісних здібностей відбувається при застосуванні естафет, стартів з різних вихідних положень, бігу з прискоренням, максимальною швидкістю при зміні темпу і ритму кроків [4]. Удосконалення координаційних здібностей учнів старших класів здійснюється під час: човникового бігу, бігу зі зміною напрямку, швидкості, способу переміщення; бігу з подоланням перешкод і на місцевості; бар'єрного бігу; стрибків через перешкоди і на точність приземлення; метання різних предметів з різних вихідних положень в ціль і на дальність провідною і неведучою руками.

Для самостійних занять старшокласникам корисно застосовувати тренування в оздоровчому бігу, під час якого учні повинні володіти навичками самоконтролю.

**Урок легкої атлетики, переважно спрямований на розвиток швидкісних і швидкісно-силових здібностей.**

Щоб досягти найкращих результатів у розвитку в учнів старших класів швидкісних здібностей, в уроки легкої атлетики треба включати вправи, пов'язані з необхідністю швидко реагувати на різні сигнали, долати короткі відстані за мінімальний час, а також всі види дій, в яких можна регулювати швидкість руху. До таких вправ відносяться старт з різних положень, біг на короткі дистанції, стрибки через скакалку тощо. Всі вправи краще застосовувати на початку основної частини уроку, коли організм ще не стомлений.

Можна створювати і полегшені умови виконання рухових дій, наприклад біг під ухил, метання легких за вагою м'ячів і гранат та ін. Прояву максимуму швидкісних можливостей надає підтримку позитивний емоційний фон, тому з великим ефектом можна вдаватися до ігрових і змагальних прийомів [5].

**Урок легкої атлетики, переважно спрямований на розвиток витривалості.**

Під час розвитку силової і швидкісно-силової витривалості на уроках легкої атлетики в X-XI класах ставиться завдання досягнення в учнів високої здатності протистояти втомі.

До основних засобів розвитку витривалості в зоні максимальної потужності відносять циклічні вправи, тривалість яких не перевищує 5-10 с і виконувани з максимальною швидкістю. Як правило, ці вправи виконують повторним методом. Інтервали відпочинку між біговими вправами складають зазвичай 30-45 с, а між серіями – 1,5-2 хв. Паузи для відпочинку заповнюють вправами на розслаблення, ходьбою, що чередується з дихальними вправами. Провідним у розвитку витривалості в учнів старшого віку є метод суворо регламентованої вправи, що дозволяє точно задавати величину і обсяг навантаження. Повторне виконання вправи або їх серій можна починати при ЧСС 110-120 уд/хв [8].

Розвивати витривалість при субмаксимальних навантаженнях доцільно після вправ на координацію рухів або навчання руховим діям при початковому стомленні. Основні засоби її розвитку – циклічні вправи, що виконуються з інтенсивністю 65-70% від максимальної. За своїм впливом вправи повинні викликати значне підвищення ЧСС і легеневої вентиляції. ЧСС може досягати 160-180 уд/хв. при частоті дихання 45-50 цикл/хв. Розвиток витривалості у старшокласників в умовах великих навантажень здійснюється методами суворо регламентованих і ігрових вправ. Повторне виконання вправи здійснюється при ЧСС 110-115 уд/хв [7].

Основні засоби для розвитку витривалості в умовах помірних навантажень – тривалі циклічні вправи (наприклад, тривала ходьба, кросовий біг). Ці вправи підвищують ЧСС до 160-170 уд/хв.

**Урок легкої атлетики, переважно спрямований на розвиток координаційних здібностей.**

Виконання будь-якої легкоатлетичної вправи вимагає від учнів достатнього рівня розвитку координаційних здібностей. Координаційні здібності пов'язані з якістю управління рухами. Серед них найбільш важливими для учнів є точність відтворення руху за просторовими, силовими і часовими параметрами, які проявляються в точності виконання різних рухових дій.

Основними вправами, що розвивають точність диференціювання м'язових зусиль, є вправи з обтяженнями, причому вага предметів суворо дозується. Крім цього, на уроках легкої атлетики в X-XI класах використовують стрибки в висоту і в довжину, метання м'яча і гранати на різні відстані, що обумовлює додаток різних м'язових зусиль.

Розвиток точності часових параметрів рухів направлено на вдосконалення так званого почуття часу [8]. На уроках легкої атлетики застосовують циклічні вправи, що виконуються з різною швидкістю пересування. У цілісній руховій дії всі три провідні координаційні здібності – точність просторових, силових і часових



параметрів – розвиваються одночасно. Разом з тим, правильно підібрана вправа дозволяє акцентовано впливати на одну з них.

При проходженні матеріалу з легкої атлетики в X-XI класах слід застосовувати вправи з вироблення почуття простору (стрибки і метання з різних відстаней), почуття часу (біг і стрибки в заданому темпі, пробігання коротких відрізків зі швидкістю 30-90% від максимальної з визначенням часу бігу самим учнем), диференціювання м'язових зусиль (чергування стрибків у довжину з місця в повну силу зі стрибками упівсили, кидки і метання різних предметів в ціль, чергування метань в ціль при використанні м'ячів різної маси і форми) тощо [7].

**Висновки.** 1. Шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку більшості основних рухових здібностей. 2. Найбільш ефективним засобом їх розвитку є легка атлетика. 3. Проведення уроків легкої атлетики, переважно спрямованих на розвиток швидкісних, швидкісно-силових, координаційних здібностей і витривалості у учнів старшої школи дозволяє зробити цей процес більш ефективним.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюшенко О.Ф. Легка Атлетика: навч. посіб. (для студентів факультетів фізичної культури) / О.Ф. Артюшенко, А.І. Стеценко. – Черкаси, 2006. – 424с.
2. Ахметов Р.Ф. Легка атлетика: [підручник] / Р.Ф. Ахметов, Г.М. Максименко, Т.Б. Кутек. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 320 с.
3. Бубка С.Н. Розвиток рухових здібностей людини / С.Н. Бубка. – Донецьк: АЛЕКС, 2002. – 302 с.
4. Булатова М.М. Розвиток фізичних якостей / М.М. Булатова, М.М. Линець, В.М. Платонов // Теорія і методика фіз. виховання. Загальні основи теорії і методики фіз. виховання. – К.: Олімп. л-ра, 2008. – Т. 1. – С. 175 – 296.
5. Зеліченко В.Б. Підготовка юних легкоатлетів / В.Б. Зеліченко. – М.: Терра спорт, 2000. – 165 с.
6. Лях В.І. Рухові здібності школярів: основи теорії та методики розвитку / В.І. Лях. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
7. Лях В.И. Физическая культура, 11 кл. // Методическое пособие. Базовый уровень / В.И. Лях, А.А. Зданевич (под общ. ред. В.И. Ляха). – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
8. Максименко Г.М. Теоретико-методические основы подготовки юных легкоатлетів / Г.М. Максименко, Т.П. Бочаров. – Луганск: Альма-матер, 2007. – 394 с.
9. Марков А.А. Обучая легкой атлетике / А.А. Марков, С.М. Масленников // Физ. культура в школе. – 2000. – № 3. – 344 с.
10. Никитушкин В.Г. Легкая атлетика в школе / В.Г. Никитушкин, Г.Н. Германов. – Воронеж: Истоки, 2007. – 603 с.
11. Присяжнюк Д.С. Легкая атлетика в школе / Д.С. Присяжнюк. – Вінниця, 2008. – 265 с.

**Наталія БОСОНЧЕНКО**

### ПОБУДОВА ТРЕНУВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ "СУХОГО ПЛАВАННЯ" ДЛЯ ДІТЕЙ 12–14 РОКІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.

**Постановка проблеми.** «Він не вмів ні читати, ні плавати!» – так у Давній Греції говорили про людину, яка не достойна була називатися громадянином, тобто вміння плавати – життєво необхідна навичка для кожної людини [2].

Плавання – унікальний вид фізичної активності. Навички, необхідні для того, щоб правильно і красиво плавати, дуже специфічні і вигострюються під час тренувань у воді. Величезне значення в плаванні має розвиток спеціальних фізичних показників, як сила, витривалість, координація рухів. Їх можна покращувати не тільки на тренуваннях в басейні, але і за допомогою певних вправ в спортивному залі. Такі вправи найбільш ефективні при правильно побудованій програмі занять, вносять різноманітність в тренувальний процес і сприяють удосконаленню можливостей плавця [5].

Вправи, які плавці виконують на суші, зазвичай називають "сухим плаванням". Але, якщо зі словом "сухе" зрозуміло, то чому "плавання"? Для плавання характерна сукупність особливостей діяльності опорно-рухового апарату, з якою спортсмени, що займаються сухопутними видами спорту, не стикаються. До таких особливостей плавання відносять:

- Одночасне залучення для просування в воді всіх м'язів тіла: корпусу, верхніх і нижніх кінцівок. Саме тому важливою є скоординованість роботи всіх м'язів, щоб кожна частина скелетно-м'язової системи вносила максимальний внесок в ефективне просування тіла плавця.

- Плавці позбавлені опори для рухів, і змушені створювати таку опору самі. Тому для плавця важливий розвиток м'язів тулуба для підтримки необхідного балансу у воді.

- В результаті повторюваності одних і тих рухів може виникнути м'язовий дисбаланс, коли, наприклад, один з великих м'язів, задіяних в гребку, може стати надмірно сильним та розвиненим, в порівнянні з деякими більш дрібними м'язами-стабілізаторами. Такий дисбаланс здатний призвести до порушення постави, травм, погіршення результатів.

- Для плавця важлива хороша гнучкість. Недостатня гнучкість призводить до помилок в техніці і навіть травм. При плаванні постійне навантаження, пов'язане з роботою рук, відчуває плечовий суглоб. У поєднанні з неправильною технікою і недостатньою гнучкістю, це може призвести до його травми джерелах [10].

Таким чином, сухе плавання – це фізичні вправи, які виконує плавець поза чашею басейну, для полегшення процесу засвоєння та вдосконалення техніки плавання, розвитку та підтримки оптимальних фізичних кондицій, поліпшення спортивних результатів та профілактики травматизму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій роботі Є.Н. Карпенко [5] наведені методичні рекомендації стосовно застосування ігрового методу: для освоєння водного середовища, на суші для навчання техніки плавання.





Фахівець Н.Ж. Булгакова [1] розкрила історію розвитку плавання як виду спорту, техніку спортивних способів плавання, сучасні засоби підготовки плавців. Зазначила, що особливу увагу варто приділяти «плаванню на суші». Крім того, Н.Ж. Булгакова [2] у книзі «Познакомтесь – плавание» досить детально висвітлила сучасні засоби підготовки плавців, дослідила важливість «сухого плавання» та описала ігри на суші, які допоможуть якісно підготувати кваліфікованих плавців.

Отже, аналіз літературних джерел підтвердив актуальність теми нашого дослідження.

**Мета дослідження:** розробити тижневу тренувальну програму, що містить «сухе плавання» для дітей 12-14 років.

**Методи дослідження:** 1) аналіз наукової та навчально-методичної літератури; 2) перегляд та аналіз відеоматеріалів; 3) педагогічне спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** Плавання – неймовірно динамічний вид спорту. Під час запливу працюють всі частини вашого тіла, навіть голова, яка знаходиться у нейтральному стійкому положенні повинна повертатися для вдиху, тому плавання потребує поєднання фізичної і технічної підготовки. Оскільки вода не є природним для людини середовищем, тому технічні аспекти рухів у воді набувають особливого значення. Усі рухи під час плавання виконуються у незвичних для людини умовах – в безопорному горизонтальному положенні. Щоб рухатися у воді, плавець повинен навчитися розслаблятися і дозволяти воді підтримувати тіло, що має природну плавучість [4].

Важливо пам'ятати, що будь-яка фізична активність поза стінами басейну повинна бути спрямована не на те, щоб напрацювати купу м'язів, а на те, щоб плисти швидше і ефективніше.

Усі професійні плавці володіють стрункими, м'язистими фігурами. Такий зовнішній вигляд досягається не одним лише плаванням, але і «сухим плаванням». Очевидно, що не можна навчитися плавати, не відвідуючи басейн, але без занять на суші неможливо забезпечити такий рівень силових показників, який згодом стане необхідним для успішного вдосконалення в плаванні.

Всі провідні плавці світу регулярно займаються сухим плаванням за межами басейну. Якщо не приділяти йому час, то не можливо повністю реалізувати свої плавальні здібності. Тренування на суші дозволяють розвинути ті м'язи, які задіяні під час рухів у воді і які ви не можна пропрацювати тільки плавальними тренуваннями.

Тренування на суші отримали свою назву через те, що багато елітних програм з плавання припускають заняття плавців на бортику басейну перед тренуваннями в воді і після їх завершення. Так, австралійська легенда плавання Іан Торп приїжджав в басейн за півгодини до початку кожного тренування і працював над рухливістю і гнучкістю тіла. Багато хто стверджував, що саме ця додаткова робота принесла йому успіх і золоті олімпійські медалі. Незважаючи на те, що нам навряд чи вдасться досягти рівня фізичної підготовленості і гнучкості елітних плавців, низка авторів (Бутович Н.А., Вайцеховський С.М., Зенов Б.Д., Кошкін І.М., Платонов В.М. Туманян Г.С. та ін.) вважає, що ми в змозі досягти значних покращень в нашій фізичній підготовленості, які, в свою чергу, позитивно позначаться і на техніці плавання.

Таким чином, сухе плавання – це фізичні вправи, що виконуються плавець поза чашею басейну, і слугують для полегшення освоєння техніки плавання, її вдосконалення, поліпшення спортивних результатів, досягнення і підтримки оптимальних фізичних кондицій, профілактики травм джерелом [11].

Як зазначають Павленко І.В. і Вайцеховський С.М., сухе плавання доповнює регулярні тренування в воді і зміцнює м'язи, покращує гнучкість і баланс тіла, збільшує витривалість і готує організм до запливів [12].

Виходячи з вищевикладеного, заняття на суші для плавця мають цілком конкретні завдання, властиві для тих, що займаються саме цим видом спорту. Ці завдання важливо розуміти при складанні програми сухопутних тренувань і виконанні вправ поза басейном.

Підготовка повноцінного спортивного резерву в плаванні передбачає приведення спортивного тренування відповідно об'єктивних закономірностей становлення спортивної майстерності (Вайцеховський С.М., 1985; Платонов В.М., Вайцеховський С.М., 1985; Платонов В.М., Сахновський К.П., 1988; Морозов С.М., 1989; Давидов В.Ю., 2002; Платонов В.М., 2004 і ін.).

В літературних джерелах [1, 4] зазначається, що тренуватися слід тричі на тиждень переважно комплексно. Кожне тренування повинне включати вправи на всі групи м'язів. Для розвитку мускулатури плавця кращим варіантом є використання функціонального тренінгу і гумових амортизаторів.

Аналіз досліджень і практичного досвіду різних теоретиків і практиків щодо зазначеної проблеми, власний досвід дозволив нам запропонувати тижневу програму тренування на суші та у воді для удосконалення фізичної підготовленості дітей 12-14 років, що займаються плаванням:

#### **Тижнева тренувальна програма, що містить засоби «сухого плавання»**

##### **Тренування з плавання (Понеділок)**

*Підготовча частина (15 хв.).* Загальна розминка.

*Основна частина (25 хв.).* Комплекс вправ:

1. Плавання 200 метрів (25 метрів – дельфіном, 75 метрів – вільним стилем);
  2. Плавання 8x25 метрів на ногах з дошкою, вільний стиль, брас. Зміна стилю через кожні 25 метрів;
  3. 100 метрів (25 метрів на спині вправа, 25 метрів брасом в повній координації);
  4. 50 метрів вільне плавання;
  5. 4x15 метрів пронирювання під водою способом брас;
  6. 50 метрів вільне плавання.
- Загалом: 660 метрів.



*Заклучна частина (5 хв).* Вправи на відновлення.

#### **Сухе плавання (Вівторок)**

*Підготовча частина (15хв.)* - Біг (8 хв). Розминка + розтяжка. Комплекс вправ №1.

*Основна частина (25хв.).* Виконання 4 вправ:

1. Джемпінг Джеки.
2. Згинання, розгинання рук в упорі лежачи з колін.
3. Планка.
4. Присідання.

Вправи виконуються коловим методом. 30 секунд виконуємо вправу, 60 сек. – відпочинок. Загалом: 4 кола. Інтенсивність: середня.

*Заклучна частина (5хв).* Вправи на розтяжку Кіфуга.

#### **Тренування з плавання (Середа)**

1. Плавання 200 метрів на спині в повній координації.
2. 100 м на спині на руках.
3. 100 м на спині на ногах з дошкою.
4. 50 м довільно.
5. Плавання 4 x 25 м на спині (15 м швидко, 10 м довільно).
6. 100 м довільно.
7. 25 м на час.

Загалом: 675 метрів. Тривалість тренування: 45хв.

#### **Сухе плавання (Четвер)**

*Підготовча частина (15хв.).* Біг (8 хв.). Розминка + розтяжка. Комплекс вправ №2.

*Основна частина (25хв.).* Виконання 4 вправ:

1. Біг ковзаняра зі сторони в сторону.
2. Згинання, розгинання рук в упорі лежачи з колін.
3. Вишагування на степ-платформу.
4. Планка.

Вправи виконуються коловим методом. 30 секунд виконання вправи, 40 сек. – відпочинок. Загалом: 5 кіл. Інтенсивність – середня.

*Заклучна частина (5хв).* Вправи на розтяжку Кіфуга.

#### **Тренування з плавання (П'ятниця)**

1. Плавання 400 метрів (100 метрів комплексне плавання, 200 метрів вправа вільним стилем, 100 метрів на спині у повній координації).
2. Плавання 100 метрів вільним стилем на ногах з дошкою.
3. 50 метрів вільне плавання.
4. 4 x 25 метрів вільним стилем зі старту (15 метрів швидко, 10 метрів вільно).
5. 100 метрів довільне плавання.

Загалом: 750 метрів. Тривалість тренування: 45хв.

**Висновки.** «Сухе плавання» є невід'ємною складовою тренувального процесу плавців і спрямоване на досягнення високого спортивного результату. Доповнюючи вправи, що виконуються у воді, зміцнюючи м'язи і підвищуючи ефективність їх роботи, покращуючи баланс тіла і підвищуючи рівень розвитку гнучкості, збільшуючи витривалість, готуючи організм до запливу і служачи профілактикою травматизму – вправи на суші є необхідною складовою успіху в плаванні. Тому під час планування програми тренувальних занять початківців і кваліфікованих плавців, тренеру необхідно виключати «сухе плавання» у спортивну підготовку спортсменів. Розроблена та впроваджена у практичну діяльність тижнева тренувальна програма з плавання для дітей 12-14 років

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Антонинов А.В. Планирование тренировочных нагрузок пловцов различной квалификации на основе анализа здоровья и динамики результатов: Автореф. дисс. канд. пед. наук / А.В. Антонинов; МГ АФК. Малаховка, 2000. – 22 с.
2. Булгакова Н.Ж. Плавание / Н.Ж. Булгакова. – М.: АСТ Харвест Астрель, 2005. – С. 145 – 160.
3. Булгакова Н.Ж. Познакомьтесь – плавание / Н.Ж. Булгакова. – М.: Астрель АСТ, 2002. – С. 160 – 165.
4. Вайцеховский С.М. Физическая подготовка пловца / С.М. Вайцеховский. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – 182 с.
5. Воронцов А.Р. Методика многолетней подготовки юных пловцов: Методические рекомендации / А.Р. Воронцов, И.В. Чеботарева, В.Р. Соломатин; ВНИИФК М., 1990. - 49 с.
6. Зенов Б.Д. Специальная физическая подготовка пловца на суше и в воде / Б.Д. Зенов, И.М. Кошкин, С.М. Вайцеховский. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 79 с.
7. Карпенко Е.Н. Плавание. Игровой метод обучения / Е.Н. Карпенко, Т.П. Коротнова, Е.Н. Кошкодан. – М.: Олимпия Пресс, Пространство, 2006. – С. 48.
8. Платонов В.Н. Сильнейшие пловцы мира / В.Н. Платонов, С.П. Фесенко- М.: ФиС, 1990.- 304с.
9. Попов О.И. Програма з плавання. / О.И. Попов. – К, 2000. – 12 с.
10. Режим доступу: <https://www.ozon.ru/context/detail/id/34822333/>
11. Режим доступу: <https://swimmingschool.057.ua/news/67847>, <http://plavaem.info/suhoe-plavanie.php>
12. Режим доступу: <https://ilovesupersport.com/company/team/irina-pavlenko>



Роман БУРДЕНЮК

**ВИТРИВАЛІСТЬ У БОКСІ**

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.

**Актуальність.** Однією з найважливіших проблем підготовки висококваліфікованих спортсменів є розвиток рухових здібностей і, зокрема, витривалості. Багатьма дослідниками наголошується, що витривалість є загальною властивістю людського організму, яка знаходить конкретний прояв в різних видах рухової діяльності, у тому числі і спортивній [2; 6; 7; 8; 12]. Не є винятком важливість розгляду та вивчення зазначеної проблеми і у боксі, оскільки саме витривалість дослідники [1; 3; 4; 14] вважають однією з провідних якостей у цьому виді спорту.

• **Мета роботи:** проаналізувати сучасні трактування поняття "витривалість", і, зокрема, у боксі.

• **Завдання:** аналіз науково-методичної і спеціальної літератури з порушеної проблеми.

Витривалість – одна з ключових фізичних якостей, що виражається в професійній, спортивній діяльності та в повсякденному житті людини. Витривалість відображає загальний потенціал працездатності людини. Будучи багатофункціональною особливістю організму людини, вона об'єднує в собі величезну кількість процесів, що відбуваються на різних рівнях: від мікроклітинного і до неподільного організму. Втім, як показують результати сучасних наукових досліджень, в значній більшості випадків провідна роль в проявах витривалості належить чинникам енергетичного обміну і вегетативним системам його забезпечення – серцево-судинної і дихальної, а також центральної нервової систем [5].

Витривалість є найважливішим фактором для успішної спортивної діяльності, тобто, практично, є основою всієї діяльності спортсмена, незалежно від виду спорту (Галкін В.А., 2016).

Під витривалістю розуміють здатність працювати, не втомлюючись, і протистояти втомі, що виникає в процесі виконання роботи. Витривалість проявляється в двох основних формах:

- в тривалості роботи на заданому рівні потужності до появи перших ознак вираженого стомлення;
- в швидкості зниження працездатності при настанні стомлення [13].

Будучи багатофункціональним властивістю людського організму, витривалість інтегрує в собі велике число різноманітних процесів, що відбуваються на різних рівнях: від клітинного до цілого організму. Однак, як показують результати сучасних наукових досліджень, в більшості випадків провідна роль в проявах витривалості належить чинникам енергетичного обміну.

Витривалість забезпечується підвищеними функціональними можливостями організму. Вона обумовлюється багатьма факторами, але перш за все діяльністю кори головного мозку, що визначає і регулює стан центральної нервової системи (ЦНС) і працездатність всіх інших органів і систем, в тому числі і енергетичної. ЦНС, її вищі нервові центри визначають працездатність м'язів, злагодженість функцій всіх органів і систем, виконання рухів і дій спортсмена. ЦНС в цьому відношенні володіє великими можливостями. В процесі тренування на витривалість вдосконалюється вся система нервових процесів, необхідна для виконання необхідної роботи, поліпшення координації функцій органів і систем, економізації їх діяльності. Поряд з цим нервові клітини головного мозку підвищують свою здатність працювати довше, не знижуючи інтенсивності, самі стають витривалішими [13].

Витривалість – це здатність людини виконувати роботу тривалий час без зниження її інтенсивності [8].

В понятті витривалості дослідники прагнуть відобразити особливості, властиві тривалості виконання роботи.

В узагальненому розумінні витривалість розглядається як «затягування часу, збереження людиною працездатності і підвищення опірності організму людини втомі під час діяльності або дії несприятливих чинників зовнішнього середовища» [8].

В інших випадках витривалістю називають здатність організму до тривалого виконання якого-небудь фізичного навантаження без зниження його ефективності, іншими словами, витривалість протиставляється процесу втоми.

Проте, останнім часом серед фахівців відсутня єдність поглядів при розгляді поняття витривалості стосовно спортивної діяльності. Не безпідставні і наведені визначення. На фоні цього слід зазначити, що практично в кожній роботі, де з'являються спроби фундаментально проаналізувати проблему витривалості, присутні власні визначення.

Одночасно численними даними [2; 6; 7; 8; 12] доводиться, що витривалість може бути як загальна, так спеціальна.

Ряд авторів [2; 8] разом із загальною і спеціальною витривалістю розрізняють як різновиди спеціальної витривалості швидкісну, швидкісно-силову, силову, локальну, регіональну, глобальну, а в деяких випадках різносторонню, тривалу, короточасну і витривалість до статичних зусиль [7].

Є роботи, в яких заперечується розподіл на загальну і спеціальну витривалість. Звертається увага на те, що прояв витривалості завжди конкретний, оскільки визначається конкретними умовами діяльності [12]. Загальним же компонентом для всіх видів витривалості є вольова напруга, за рахунок якої зберігається інтенсивність, але до певної межі.

При цьому різні види витривалості не корелюють один з одним, особливо витривалість в локальній і глобальній роботі при статичних зусиллях, а також витривалість різних м'язових груп.



В цілому, якщо в розумінні загальної витривалості спостерігається схожість точок зору більшості фахівців, то погляди в розумінні змісту спеціальної (швидкісної, силової, статичної) витривалості істотно розрізняються [3; 5; 6; 9]. Різне трактування позначених якостей свідчить про недостатню розробку багатьох розділів методики вдосконалення витривалості, у тому числі і спеціальної.

Разом з цим, слід мати на увазі, що розвиток загальної витривалості в значній мірі обумовлений генетично. Щодо спеціальної витривалості можна сказати, що рівень її розвитку визначається характером тренувальних дій, особливо в період сенситивного розвитку.

Інтерпретація поняття спеціальної витривалості заснована на визнанні необхідності обліку якісної сторони специфічної роботи спортсмена протягом обмеженого часу.

Спеціальна витривалість класифікується:

- за ознаками рухової дії, за допомогою якого вирішується рухова завдання (стрибкова витривалість);
- за ознаками рухової діяльності, в умовах якої вирішується рухова завдання (ігрова витривалість);
- за ознаками взаємодії з іншими фізичними якостями (здібностями), необхідними для успішного розв'язання рухової задачі (силова, швидкісна, координаційна витривалість і т. д.).

Спеціальна витривалість залежить від можливостей нервово-м'язового апарату, швидкості витрачання ресурсів внутрішньом'язових джерел енергії, від техніки володіння руховою дією і рівня розвитку інших рухових здібностей.

Набатнікова М.Я. [9] дає наступне визначення спеціальній витривалості: «Спеціальна витривалість – здатність спортсмена ефективно виконувати специфічне навантаження протягом часу, обумовленого вимогами його спеціалізації...». З визначення видно, що у всіх випадках зберігається постійним сам принцип вимірювання продуктивного виконання спеціальної роботи.

Згідно із твердженнями Л.П. Матвеева [8], термін «спеціальна витривалість спортсмена» означає його здатність протистояти стомленню в умовах специфічних навантажень, особливо при максимальній мобілізації функціональних можливостей організму для досягнення поставленої мети у вибраному виді спорту. Цю здатність спортсмен проявляє як при виконанні специфічних тренувальних вправ (вона може бути названою «спеціальною тренувальною витривалістю»), так і в змаганнях з обраного виду спорту (це «спеціальна змагальна витривалість»).

Це повною мірою стосується процесу підготовки боксерів і пов'язане з тим, що досягнення високих результатів, в значній мірі, обумовлюється здатністю до розвитку максимального рівня працездатності (включаючи розвиток всіх основних фізичних якостей - сили, швидкості, витривалості і т.д.). Оскільки спрямованість в розвитку сучасного боксу пов'язана з подальшим збільшенням інтенсивності дій боксерів, підвищенням активності ведення поєдинку, ефективності застосування техніко-тактичних дій на всіх дистанціях, потрібний високий рівень фізичної підготовленості, і, особливо розвиток швидкісно-силових якостей і спеціальної витривалості. Одночасно авторами констатується, що рівень розвитку спеціальної витривалості у вітчизняних боксерів явно недостатній [1; 3; 4; 14].

У боксі спеціальна витривалість виявляється в здатності спортсмена тривалий час виконувати максимальні швидкісно-силові зусилля й не знижувати м'язової роботи до закінчення поєдинку. За ступенем прояву фізичних якостей та режиму діяльності організму бокс відносять до видів спорту, що характеризується комплексним проявом рухових якостей, більшість дій яких носить яскраво виражену швидкісно-силову спрямованість [3].

Погляди на зміст поняття спеціальної витривалості боксера мають різний характер. Частіше за все під спеціальною витривалістю розуміють здатність тривало виконувати специфічну роботу без зниження її ефективності.

На думку деяких авторів, витривалість боксера – це здатність:

- проводити бій у високому темпі;
- випробовувати велику нервову напругу, долати стомлення;
- багаторазово повторювати рухи із збереженням всіх характеристик, властивих цим рухам;
- швидко, активно діяти протягом тривалого часу;
- тривало виконувати швидкісно-силову роботу в бою;
- вести бій в постійному темпі, ініціативно і невтомно.

Спеціалісти (А.І. Сілін, Б.В. Савін, В.П. Баранов та ін.) характеризують спеціальну витривалість боксера як специфічну рухову якість, що має умовно-рефлекторний характер.

Автори (К.В. Градополов, Б.Н. Бутенко) як критерій спеціальної витривалості пропонують оцінку вільного бою.

Автори (В.П. Баранов, В. Вихор, І.І. Гайдамак, В.А. Галкін, В.М. Остьянов, М.І. Поляков, та ін.) пропонують оцінювати спеціальну витривалість по найбільшому часу роботи, інтенсивності і якості виконання вправи протягом спеціально розробленого комплексного тренування.

В.А. Петухов (1976) витривалість спортсмена-боксера характеризує різницею частоти ударів в три і дев'ятихвилинних тестах. Різниця в 3- і 9-хвилинних тестах визначається як «показник витривалості».

Для розвитку витривалості застосовуються різноманітні методи тренування, які розділяються на безперервні і перериваним методи виконання вправи. Кожен з них має свої особливості і використовується для вдосконалення тих чи інших компонентів витривалості в залежності від параметрів застосовуваних вправ. Варіюючи видом вправ, їх тривалістю і інтенсивністю, кількістю повторень, а також тривалістю і характером відпочинку, можна змінювати фізіологічну спрямованість виконуваної роботи [13].





### Висновки.

Таким чином, аналіз наукової, методичної (з теорії і методики спорту) і спеціальної літератури з боксу дозволяє нам говорити, що серед дослідників не існує єдиного визначення поняття "витривалість"; недостатньо вивченим є питання про поняття і критерії спеціальної витривалості боксера.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранов В.П. Современная спортивная тренировка боксера / В.П. Баранов, Д.В. Баранов. – Гомель :СОЖ, 2008. – 360 с.
2. Верхошанський Ю. В. Основи спеціальної фізичної підготовки спортсменів. – М.: Фізкультура і спорт, 1988. – 330 с.
3. Вихор В. Розвиток спеціальної витривалості у боксерів. / Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць № 3 (19), 2012 – С. 319-322.
4. Гайдамак І.І., Остьянов В.М. Бокс. Навчання й тренування. / Гайдамак І.І., Остьянов В.М. – Київ: Олімпійська література, 2001. – 187 с.
5. Галкін В.А. Виховання спеціальної витривалості у студентів транспортних вузів // Молодий вчений. – 2016. – №3. – С. 1024-1027. – Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/107/25761/>.
6. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности [Текст] / Б.Х. Ланда. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Советский спорт, 2006. - 208 с.
7. Лепьошкін В.А. Скакалка завжди в моді. / Лепьошкін В.А. - Фізична культура в школі. - 2003. - № 3. – С. 34-36.
8. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры [Текст]: Учеб. для студентов вузов / Л.П. Матвеев. – 3-е вид. – СПб.: Лань, 2003. – 160 с.
9. Набатникова М.Я. Проблемы усовершенствования специальной выносливости спортсменов при циклической работе субмаксимальной и большой мощности: Автореферат дисс... д-ра пед. наук. – М., 1974. – 52 с.
10. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука выигрывать [Текст] / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель, 2004. – 863 с.
11. Погодаев Г.И. Настольная книга учителя физической культуры [Текст] / Г.И. Погодаев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Фізкультура і спорт, 2000. - 496 с.
12. Поляков М.І. Про розвиток фізичних якостей // Фізична культура в школі. Поляков М.І. – 2002. – №1.
13. Развитие специальной выносливости в боксе у юношей 15-16 лет. Режим доступу: <http://www.allbest.ru/>.
14. Филимонов В.И. Бокс. Спортивно-техническая и физическая подготовка / В.И. Филимонов В.И. – М.: Инса, 2000. – 127 с.

Ярослав ВАСИЛЬЄВ

### STREET WORKOUT ОДИН ІЗ ОЗДОРОВЧИХ ВИДІВ СПОРТУ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Стасенко О. А.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення основною проблемою людства є погіршення умов середовища, падіння економіки країн, недостатність матеріальних ресурсів для догляду за власним здоров'ям. Все це негативно відображається на здоров'ї населення, що підтверджується високим рівнем смертності та малим рівнем народжуваності в нашій державі. У відомстві підрахували, що за січень-квітень 2018 року скорочення населення становило майже 8 тисяч осіб. Тим часом за відповідний період 2017 року показник тримався на позначці 2,6 тисяч. Через те, що багато хто не розуміє важливість оздоровлення і підтримки власного стану здоров'я та його аспектів на оптимальному рівні, що й призводить до занепаду нації в цілому [2].

Пригадаємо, що оздоровлення – це комплекс спеціальних заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, спортивного характеру, спрямованих на поліпшення та зміцнення фізичного і психологічного стану здоров'я дітей, що здійснюється в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку протягом оздоровчої зміни [3; 6].

Як бачимо, що процес оздоровлення більшої міри стосується дітей, чому так? Тому що якщо рівень здоров'я буде задовільним в дітей на сьогоднішньому етапі, це дає нам всім надію на майбутнє підвищення стану здоров'я всієї нації.

Тому, в даній статті ми розглянемо воркаут як оздоровчий вид спорту і дізнаємося, як саме відбувається оздоровлення під час занять з воркауту та під дією яких факторів та вправ покращується здоров'я того хто займається даним видом спорту. Адже Стрітт Воркаут – це сучасний вид спорту, який носить многогранний характер і здатний проявлятися та застосовуватися в різних формах проведення занять.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема здоров'я і здорового способу життя, стали предметом дослідження багатьох науковців, зокрема: Д. Аранівська, С. Кільколик, Г. Шпільберг, О. Овчарук, Л. Пужайчерда, В. Шкуро, О. Макарова, М. Гуліч, Н. Полька, Ю. Бойчук та ін.

Багато хто з вище названих науковців дотримувався здорового способу життя, а також були абсолютно впевнені, що для підтримки своєї життєдіяльності на оптимальному рівні, необхідно займатися оздоровленням власного організму за рахунок оздоровчих видів спорту до яких можна віднести: воркаут, гімнастика, шейпінг, аеробіка, пляжний волейбол, теніс, футбол на свіжому повітрі, йога та багато інших. Також багато хто користується оздоровчими послугами такими як: відвідання басейну, сауни, масажу, солярії і т.д [4].

У зв'язку з бурхливим розвитком воркауту, як комерційної спортивної структури, багато хто із видатних спортсменів з воркауту, наприклад: Д. Мінін, Д. Монтана, Н. Анісімов, Д. Черкасов, М. Баратов та багато інших флагманів цього виду спорту розпочали застосовувати воркаут на свіжому повітрі, як один із основних оздоровчих видів спорту.

**Мета дослідження** – обґрунтувати воркаут як один із оздоровчих видів спорту та охарактеризувати процес оздоровлення під час занять цим видом спорту.

**Виклад основного матеріалу.** *Складові здорового способу життя.* В першу чергу здоровий спосіб життя передбачає відсутність захворювань або загострень хронічних процесів. Діагностичне формулювання «практично здоровий» означає, що людина на момент обстеження здатна виконувати той вид діяльності, яку



готується виконувати після медичного огляду. Про те, що «всі хвороби від нервів» знає багато хто, і в цьому виразі немає і частки жарту. Однак це формулювання причин хвороб неповне, так як нервова тканина також має потребу в харчуванні. При нестачі поживних речовин відбувається розлад нервової регуляції, в результаті чого порушуються функції органів і систем організму [7; 9].

Справедливо зазначав видатний вчений, хірург М. Амосов, що у більшості хвороб винна не природа, не суспільство, а сама людина. Найчастіше вона хворіє через лінощі й жадобу. Щоб бути здоровим, потрібні власні зусилля, постійні й значні. Тому, сучасна людина повинна усвідомлювати нову формулу життя: «турбота про здоров'я – обов'язок кожного». Зрозуміло, що вироблення відповідного ставлення до здоров'я найважливіша умова оздоровлення суспільства, що залежить від наступних аспектів, а саме:

- настанов;
- характеру;
- позицій свідомості.

Вони впливають з позиції «я» і світогляду індивіда, яка людина, такий і спосіб життя. У способі життя закладено традиції родини, народу, тобто, спосіб життя – це сукупність соціальних, психологічних та інших відношень, що панують у суспільстві.

Сучасна людина достатньо поінформована про те, що шкідливо, або корисно, що існують хвороби і як їх лікувати, але цілком не володіє знаннями з питань, як бути здоровим.

У цьому питанні одних знань недостатньо, необхідні упевненість, досягнення і напрацювання, які увійшли б в культуру, побут, звичай людей. Якщо раніше наші предки жили в тісному спілкуванні з природою, працювали синхронно з природними ритмами, згідно з ними будували свій режим життя, то зараз люди живуть у ритмі виробничого процесу. Цей ритм і напрацювання цивілізації сприяють зниженню адаптаційних можливостей людини, погіршують можливості функціональних систем в цілому змушують забути, що людина – частина природи.

Спосіб життя – біосоціальна категорія, що інтегрує уявлення про певний тип існування людини і характеризується їх трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної та соціальної поведінки.

Спосіб життя значною мірою зумовлений соціальними та екологічними умовами, а також залежить від мотивів діяльності людини, особливостей її психіки і функціональних можливостей організму.

Спосіб життя включає три категорії: рівень життя, якість життя та стиль життя.

Рівень життя – це економічна категорія, що відображає ступінь задоволення матеріальних, духовних і культурних потреб людини.

Якість життя – це соціальна категорія, що відображає ступінь комфорту у задоволенні людських потреб.

Стиль життя характеризує поведінкові особливості буття людини, тобто ту модель, яка відображає психологію і психофізіологію особистості (соціально-психологічні категорії). Із визначення витікає, що стиль життя є визначальним.

Найбільш повно взаємозв'язок між способом і здоров'ям викладено в понятті «здоровий спосіб життя». Спосіб життя людини є чинником, що на 50% зумовлює її здоров'я. Спосіб життя – це звички, вироблені роками [2].

До одного із популярних, оздоровчих і матеріально незалежних видів спорту, відноситься воркаут, який дозволить отримувати задоволення від тренування на свіжому повітрі та отримувати максимум оздоровчих впливів. Воркаут – це відносно новий напрямок у силових тренуваннях та фітнесі, який базується навколо тренувань з власною вагою і пропагує здоровий спосіб життя. Люди які займаються воркаутом по статистиці менше хворіють і тривалість працездатності протягом дня більша ніж в інших [1; 5].

Чому? І Від чого це залежить? Які вправи мають найбільший коефіцієнт корисної дії під час оздоровлення? Чому воркаут набирає такої популярності? Всі ці питання ми розглянемо в даній науковій публікації.

*Воркаут як сучасний оздоровчий вид спорту.* На сьогодні воркаут застосовується майже в усіх сферах спортивного обслуговування. Спочатку цей вид спорту розглядали як основу базової підготовки спортсмена. За рахунок його методів та засобів тренування, як уже більшості відомо, можна легко розвивати такі фізичні якості як: сила, швидкість, силова витривалість, гнучкість. Але все це уже в минулому, на сьогодні він став не тільки показовим, захоплюючим видом спорту, а й як один із оздоровчих видів спорту. Багато хто з літніх людей, спортсменів які проходять період реабілітації та тих хто має зайву вагу, повертаються до воркауту, або до поєднання різноманітних вправ з фітнесу та базових вправ з воркауту. На цей час воркаут є доступним ресурсом, як в соціальній мережі так і за її межами. Тому, люди можуть з легкістю підбирати під себе програми, купувати продукцію та інвентар [1; 4; 5].

Чому цей вид спорту є популярним оздоровчим видом спорту? Тому що зараз багато хто з відомих фітнес тренерів та спортсменів з воркауту проводять так звані мережеві «марафони» (тренер контролює процес тренування підлеглого через соціальні мережі, проведення прямих ефірів, звернень у відео і т. п.), саме така задумка проведення тренувального заняття є доступною, компетентною та відповідає вимогам ЄС за дистанційні уроки та тренувальні заняття на відстані. Проведення «Оздоровчого марафону» має на меті:

1. Економія матеріальних коштів тих хто займається.
2. Оперативність роботи.
3. Оздоровчий ефект.
4. Задоволення потреб того хто займається.



5. Розвиток фізичних якостей.

6. Марафон проходить на свіжому повітрі, що сприяє загартуванню організму спортсмена і тощо.

Отже, саме через видовищність та креативність побудови тренувального заняття, яке дозволяє займатися без посереднього контакту із тренером, воркаут відноситься до сучасних оздоровчих видів спорту, які використовують сучасні системи обміну інформації та передового досвіду.

*Оздоровлення під час занять воркаутом.* Стало відомо, що люди які займаються воркаутом по статистиці менше хворіють і мають тривалість працездатності вище за інших (нетренованих людей). В першу чергу це залежить від наступних природних чинників (факторів), а саме:

1. Заняття відбувається на свіжому повітрі (навчає людей бути привітними та «відкритими» один з одним, так би мовити «зближає тих хто займається»).

2. Перепад температури впливає на загартування за рахунок зміни температурних режимів.

3. Відбувається прямий вплив сонячних променів.

4. Проходить краще процес соціалізації за рахунок спілкування з контингентом простих соціальних груп.

Саме за рахунок вище перелічених чинників і відбувається процес оздоровлення де його процентне співвідношення сягає приблизно 85%, інші 15% розподіляються між такими вправами:

- вправи на гнучкість;
- статичні вправи які гіпертрофують м'язи і підвищують тиск;
- динамічні вправи невеликої інтенсивності;
- вправи на гіпервентиляцію легень;
- кардіо-тренування та багато інших.

Оздоровче тренування з воркауту в першу чергу має на меті якнайбільше насолодитися факторами зовнішнього середовища, а саме його погодою, сонячними променями, свіжим повітрям, співом птахів на подвір'ї. Компетентний тренер повинен розуміти, що ці фактори найкраще будуть задовольняти всі компоненти здоров'я людини, а саме: фізичне, духовне, моральне та психічне здоров'я.

Фізичне здоров'я ми компенсуємо за рахунок оптимально підібраних фізичних вправ та методик проведення заняття, а ось інші компоненти будуть задовольнятися саме через фактори навколишнього середовища та комунікації. Хочеться віддати належне, що спілкування з іншими спортсменами та їх підтримка слугує загартуванню духу, психічного стану та сприяє покращенню результатів тренування. Під час оздоровчих занять рекомендується застосовувати самонавіювання, зосереджувати свою увагу перед виконанням базових вправ, застосовувати музичний супровід, він є невід'ємною частиною заняття з воркауту, що дозволяє контролювати ритм та темп виконання вправ.

**Висновки.** Отже, воркаут це одна із провідних дисциплін, яка направлена на оздоровлення населення, розвиток рухових якостей таких як: сила (вибухова, статична), витривалість (статична та динамічна) та ін. Це досить простий і доступний вид спорту який не потребує від населення матеріального прибутку, але його користь і оздоровчий вплив багатогранний.

Узагальнення даних дає змогу зробити висновок, що воркаут набирає масштабних обертів на спортивних теренах нашої планети. Він уже вважається не тільки спортивною дисципліною, яка спрямована на розвиток рухових якостей. А застосовується в повній мірі, як оздоровчий вид спорту, який дозволяє тримати на оптимальному рівні всі аспекти здоров'я людини. Це спорт сучасності та майбутнього, що підтверджують «марафони», які проводяться на основі соціальних мереж.

**Перспективи подальших розвідок.** У подальшому ми передбачаємо дослідити різні диференційовані підходи щодо тренування відносної сили та силової витривалості за допомогою фітнес резини, експандеру та додаткової ваги шляхом поетапного дослідження з наступним аналізом й обґрунтуванням отриманих даних.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Streetworkout [Електронний ресурс]. – режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Street\\_workout](https://uk.wikipedia.org/wiki/Street_workout)
2. Здоровий спосіб життя [Електронний ресурс]. – режим доступу: [https://pidruchniki.com/85491/bzhd/zdoroviy\\_sposib\\_zhittya\\_skladovi\\_zagalna\\_harakteristika\\_umov\\_formuvannya](https://pidruchniki.com/85491/bzhd/zdoroviy_sposib_zhittya_skladovi_zagalna_harakteristika_umov_formuvannya)
3. Закопайло С. А. Компоненти здорового способу життя старшокласників / С. А. Закопайло // Фізичне виховання в школі: – 2001. – №3. – С. 52-53.
4. Лісіцин Ю. П. Спосіб життя і здоров'я населення / Ю. П. Лісіцин. – М., 1982. – 139с.
5. Новицька О. В. Рухова активність у системі здорового способу життя підлітків / О. В. Новицька // Теорія і практика фізичного виховання: – 2001. – № 1-2. – С. 76-82.
6. Оздоровчі тренування [Електронний ресурс]. – режим доступу: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=659879>
7. Оздоровлення [Електронний ресурс]. – режим доступу: <https://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php>
8. Різновиди рекреаційних послуг [Електронний ресурс]. – режим доступу: [http://tourlib.net/books\\_ukr/velychko8-2.htm](http://tourlib.net/books_ukr/velychko8-2.htm)
9. Складові здорового способу життя [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://promedical.com.ua/zdorovja/poradi/zdorovij-sposib-zhitja/>
10. Що таке воркаут? [Електронний ресурс]. – режим доступу: <https://nakachka.org.ua/scho-take-vorkaut/>



Ігор ВІВЧАРЕНКО

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЗАСОБАМИ ТУРИЗМУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – старший викладач Щербатюк Н. І.

На сучасному етапі розвитку національної школи в Україні важливим стратегічним завданням реформування змісту освіти є необхідність сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, утвердження пріоритетів здорового способу життя людини. Найважливіше завдання сучасного суспільства полягає в тому, щоб виростити покоління людей освічених, соціально активних, фізично і психічно здорових. Однак, серйозні соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, позначилися на рівні життя, стані здоров'я дітей, розвитку масової фізичної культури. Відзначається і факт падіння престижу фізичної культури серед учнів, якість же викладання шкільної фізичної культури не сприяє прагненню учнів до освоєння цінностей фізичної культури, до занять у спортивних секціях [1, 2, 3, 5].

У контексті формування всебічно гармонійно розвиненої особистості важливе місце відводиться зміцненню здоров'я учнів, яке закладається з дитинства в школі. Тому їх здоров'я значною мірою залежить від ефективності оздоровчої роботи в школі. Все це вимагає пошуку нових форм і методів фізичного виховання школярів в інтересах прищеплення їм знань, навичок і вмінь піклуватися про свій фізичний імідж і здоров'я, самостійно організовувати фізкультурну діяльність [1, 5].

Важливим елементом занять фізичною культурою є мотивація. Мотивація – це основний етап на шляху формування у людини мотивів, які можуть надати діяльності сенс, а сам її факт зробити важливою метою. Так як стрижнем будь-якої діяльності є мотиваційний компонент, то модернізація уроку фізичної культури, звичайно ж, повинна базуватися на застосуванні сучасних технологій в навчальному процесі. Можна використовувати різні методи її формування, щоб вона могла забезпечувати і підтримувати успішну діяльність протягом тривалого періоду часу. Формування інтересу до фізичної культури можна вважати видом практичної і пізнавальної діяльності людини [7].

Таким чином, одним із шляхів вирішення даної проблеми є формування мотиваційно-ціннісного ставлення школярів до фізичної культури, що дозволяє виключити однобічність спортивного підходу у вихованні школярів, відродити масову фізичну культуру, зміцнити здоров'я, сформувати моральну поведінку і ціннісні орієнтації, що полегшують активну участь школярів у суспільному житті [1, 3].

Дослідженням мотивації школярів до занять фізичною культурою та спортом займалися різні науковці: Т.П. Бакурова, Г.В. Безверхня, Л.І. Божович, Г.А. Лещенко, А.К. Маркова, М.А. Хромова, В.А. Щирба, П.М. Якобсон та інші.

У літературі не має єдиного розуміння мотиву. Одні вважають, що мотив – це усвідомлена потреба, інші під мотивом розуміють конкретний або ні об'єкт, який задовольняє потребу. Доцільно об'єднати ці дві точки зору: адже без потреби непотрібний об'єкт її задоволення (мета), але і без мети потреба не приведе до усвідомленої і направленої активності людини, тобто зникне головна сутність мотиву. Ми приєднуємось до думки що, найбільш повне визначення мотиву дано Н. Н. Обозовим, який розглядає мотив як **спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби; причину, що лежить в основі вибору дій і вчинків**.

Серед усіх різноманітних властивостей особистості мотиви займають особливе місце, оскільки тільки вони в першу чергу обумовлюють суспільно значиму поведінку в діяльності людини. У цьому зв'язку можна сказати, що в науці проблема мотивів є важливою тому, що ядро особистості, її суть складають глибоко усвідомлені людиною збудження у вигляді мотивів та інтересів. Вивчення мотивів, які активізують прагнення підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом є однією з важливих педагогічних проблем у фізичному вихованні, оскільки мотиви мають вирішальне значення в поведінці й стимуляції активної діяльності.

На нашу думку досить ефективним виховним засобом мотивування школярів до занять фізичною культурою є туризм. Туристична подорож благотворно впливає на людину: зміцнює здоров'я, загартовує організм, розвиває фізично, збагачує знаннями, формує почуття колективізму, дисциплінованість, розвиває волю, ініціативу, бажання долати труднощі. Оздоровча цінність туризму визначається перебуванням в природних умовах, позитивній дії різноманітних природних факторів у сполученні з фізичною діяльністю, що благотворно впливає на людину: зміцнює здоров'я, загартовує організм. Разом з тим збагачує знаннями, виробляє почуття колективізму, дисциплінованості, організованості, розвиває волю, ініціативу, бажання долати труднощі [3, 4]. Туризм – це різносторонній виховний засіб для розвитку духовних і фізичних сил, формування характеру та оволодіння життєво необхідними навичками та вміннями. Він сприяє естетичному вихованню і несе в собі позитивні емоції, викликає почуття «м'язової радості», відновлює рівновагу між психічною і фізичною сферами активності, призводить до нормалізації нервових процесів. Ознайомлення з красотою природи, архітектурними та історичними пам'ятниками розвиває почуття прекрасного. Ушинський називав природу прекрасним вихователем молодого покоління [3, 4].

У наш час туризм набуває важливого значення в суспільстві та приймає на себе важливі соціальні функції: відновлення психофізіологічних ресурсів суспільства; сприяння працездатності людини і раціональному використанню дозвілля, забезпечення зайнятості населення і зростання його доходів; спрямованість на підтримку і відновлення рекреаційних ресурсів [3]. Заняття туризмом займають особливе





місце в системі фізичного виховання, тому що, в порівнянні з іншими видами спорту, дають ширші можливості для оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними в повсякденному житті кожної людини. Туризм це найбільш багатогранна форма активного відпочинку людини, запорука її гармонійного розвитку.

Туризм давно став щоденною необхідністю і нерозривною частиною життя людини. Рано чи пізно вона відчуває потребу подорожувати. Ключовим моментом при виборі напрямку та виду подорожі є мотивація [3].

З метою вивчення досвіду впровадження елементів туризму у навчально-виховний процес та у спортивно-оздоровчу роботу загальноосвітніх шкіл було розроблено анкету. В якості респондентів були залучені вчителі фізичного виховання шкіл міста Кропивницький. Всього отримано та опрацьовано 10 анкет.

Аналіз анкетних даних підтвердив нашу думку, що туризм є важливим засобом оздоровлення. Такої думки 90% респондентів, а 80% вчителів вважають уроки з туризму у шкільній програмі доцільними, хоча матеріально-технічна база шкіл лише частково (50%) або й зовсім (50%) не дозволяють виконати поставленні завдання. Все ж, незважаючи на негативні умови, 90% вчителів включають елементи туризму у спортивно-масову роботу школи. Серед шляхів поліпшення впровадження туристської роботи в закладах освіти найбільш ефективними респонденти назвали: позакласну роботу – 50%, позашкільні секції – 30%, вивчення навчальної програми – 20%.

З метою вивчення стану здоров'я підлітків та виявлення впливу оздоровчих занять туризмом на організм дитини було проведено дослідження з учнями Коробчинської загальноосвітньої школи Кіровоградської області. Для участі в науковому експерименті були відібрані школярі основної та підготовчої груп здоров'я віком 12-13 років, всього 30 чоловік (20 хлопчиків та 10 дівчаток).

Дослідження проводилось в декілька етапів. Перший етап включав фонове обстеження підлітків та розробку системи занять. Обстеження містило в собі такі методики:

- оцінка рівня фізичного розвитку;
- оцінка рівня здоров'я;
- оцінка фізичної підготовленості.

Для оцінки фізичного розвитку в лікарсько-педагогічному плані найчастіше застосовують методи антропометричних стандартів або антропометричних індексів, а саме ваго-ростовий, пропорційності розвитку грудної клітки, індекс Ерісмана.

Вивчивши антропометричні індекси у досліджуваній групі ми порівняли їх з нормою для даної вікової групи. Результати порівняння представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники антропометричних індексів дослідної групи у порівнянні з нормою для підлітків 12-13 років

Антропометричний індекс	Показники	
	Норма	Дослідна група (M±σ)
Ваго-ростовий г/см	305-325	259±21,38
Пропорційності розвитку грудної клітки, %	50-55	47±1,47
Ерісмана, см	-3	-4,5±2

Як видно із таблиці, одержані в результаті дослідження показники нижчі від середніх норм для даного віку. Так показник ваго-ростового індексу менший від норми на 4,1 г/см; індекс пропорційності розвитку грудної клітки – на 3%; а індекс Ерісмана – на 1,7 см. Це можна пояснити тим, що школярі самостійно не займаються фізичним саморозвитком, а занять фізичною культурою у школі не достатньо для нормального розвитку. Тому виникає потреба в організації вільного часу підлітків у позаурочний час.

Рівень здоров'я учнів оцінювався за методикою кількісної експрес-оцінки рівня фізичного здоров'я Г.Л.Апанасенко. В основу методики покладені показники антропометрії (зріст, маса тіла, життєва ємність легень, кистьова динамометрія), а також стан серцево-судинної системи. Критерієм резерву й економізації функцій серцево-судинної системи є показники індексу Руф'є.

Оцінювалась також відповідність маси довжині тіла. У нормі маса тіла повинна відповідати зросту мінус сто. Усі показники ранжовані. Їм надана оцінка в балах окремо для осіб жіночої та чоловічої статті. Після отримання кожного показника окремо визначалась загальна сума балів, якою оцінювався рівень фізичного здоров'я: 5 балів і менше – низький, 6–10 балів – середній, 11-15 балів – високий.

Провівши дослідження рівня соматичного здоров'я школярів 12-13 років на етапі констатувального експерименту, ми отримали результати, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники рівня соматичного здоров'я підлітків на констатувальному етапі

	$\frac{\text{ЖЕЛ}}{\text{маса тіла}}, \frac{\text{мл}}{\text{кг}}$	Динамометрія кисті, % маса тіла	$\frac{\text{ЧСС} \cdot \text{САТ}}{100}, \frac{\text{мл}}{\text{кг}}$	Відповідність маси тіла довжині	Індекс Руф'є	Сума балів
Х	60,75 (2)	38 (1)	77 (4)	0	8,5 (2)	9
Д	48,23 (2)	20(1)	79 (4)	0	9,7 (2)	9



Як видно з таблиці набрана сума балів і в хлопчаків і в дівчаток дорівнює дев'яти, що відповідає середньому рівню. Дані наукового дослідження підтверджують можливість підвищення рівня соматичного здоров'я підлітків.

Щоб визначити рівень фізичної підготовленості учнів ми скористалися Державними тестами і нормативами оцінки фізичної підготовленості населення України.

Другий етап експерименту передбачав перевірку надійності запропонованої системи занять. Для цього досліджувані учні були поділені на дві рівноцінні групи, враховуючи рівень фізичної підготовленості (контрольну та експериментальну,  $n=15$ ). Експериментальній групі, крім занять за шкільною програмою з фізичної культури, були запропоновані позакласні заняття туризмом (двічі на тиждень та тривалістю 1 година 30 хвилин) з метою поліпшення стану здоров'я. Контрольна група продовжувала займатися за шкільною програмою з фізичної культури та у позакласних секціях з різних видів спорту. В кінці експерименту в обох групах було проведено повторне тестування рівня фізичної підготовленості. Випробовування здійснювалось на тій же базі і за тими ж тестами.

Рівень фізичного розвитку та рівень здоров'я підлітків на етапі формуального експерименту не визначалися. Дані показники протягом року змінюються малопомітно і не є інформативними.

Провівши ряд тестів зі школярами 12-13 років ми виявили не достовірну відмінність ( $p>0,05$ ) як між показниками фізичної підготовленості хлопчиків 12 та 13 років, так і дівчаток цього віку. Тому ми поєднали дані вікових групи в одну і надалі говоримо про показники підлітків 12-13 років.

В результаті дослідження на етапі констатувального експерименту нами отримані дані фізичної підготовленості школярів, представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

### Результати фізичної підготовленості підлітків 12-13 років на етапі констатувального експерименту

Показник	Тест	$M \pm \sigma$
Витривалість	Біг 1500 м, хв	8,6 $\pm$ 0,81
Сила	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи на підлозі, раз	17,96 $\pm$ 5,37
Швидкість	Біг 60м, сек	11,06 $\pm$ 0,76
Спритність	Човниковий біг 4x9 м, сек	11,17 $\pm$ 0,49
Гнучкість	Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	4,7 $\pm$ 4,1

Після проведення оздоровчої системи занять туризмом з учнями експериментальної групи нами були зняті повторні зрізи фізичної підготовленості. Результати співставлення даних контрольної та експериментальної груп представлені в таблиці 4.

Аналіз даних таблиці 4 показав, що результати фізичної підготовленості підлітків експериментальної групи перевищують аналогічні результати контрольної групи за всіма показниками. Найбільші перевищення спостерігаються у показниках сили - на 16% ( $p<0,05$ ), та гнучкості - на 21% ( $p<0,05$ ). Статистично вірогідні зміни відмічаються також в інших показниках. Так в експериментальній групі показник витривалості більший на 9% ( $p<0,05$ ), швидкості - на 5% ( $p<0,05$ ), а спритності - на 4% ( $p<0,05$ ). Сигмальні відхилення всіх показників свідчать, що експериментальна група є більш однорідною.

Таблиця 4

### Показники фізичної підготовленості підлітків контрольної та експериментальної груп на етапі формуального експерименту

Показник	$M \pm \sigma$		Достовірність відмінностей
	Контрольна група	Експериментальна група	
Витривалість	8,31 $\pm$ 0,85	7,58 $\pm$ 0,54	<0,05
Сила	21 $\pm$ 4,34	24,51 $\pm$ 2,98	<0,05
Швидкість	10,88 $\pm$ 0,82	10,35 $\pm$ 0,7	<0,05
Спритність	10,81 $\pm$ 0,48	10,42 $\pm$ 0,46	<0,05
Гнучкість	6,33 $\pm$ 3,48	7,68 $\pm$ 2,98	<0,05

Таким чином можна зробити висновок, що оздоровчі заняття туризмом значною мірою вплинули на поліпшення фізичної підготовленості підлітків експериментальної групи, а відтак і на покращення рівня здоров'я.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безверхня Г.В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11-х класів: автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02/ Г.В. Безверхня - Львів, 2004. - 23 с.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович, Л.В.Благонадежной. - М.: АСТ-Пресс, 2002. - 460 с.
3. Гриньова Т. І. Мотиви та зацікавленість дітей до занять різними видами спортивного туризму / Т. І. Гриньова // Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук. -теорет. журн.] - Харків: ХДАФК, 2013. - № 5 (38). - С. 82-85.
4. Дегтяр В.Д. Основи оздоровчо спортивного туризму/ В.Д. Дегтяр - К.: Наук. світ, 2003. - 203 с
5. Лещенко Г.А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/ Г.А. Лещенко. - Кривий ріг, 2002. - 16 с.
6. Роголєва, Л.Н. Мотивационная стратегия управления деятельностью старшеклассников. // Физическая культура в школе. - 2008. - №2. - С. 24-27.
7. Скрипкин, И.Н. Формирование положительной мотивации к учебной деятельности на основе дифференциации образовательного процесса: научно-метод. изд./ И.П.Скрипкин. - Липецк, 2010. - 243 с.



**Єлизавета ВОРОБЕЛЬ**

## **ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА СИСТЕМА ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Мішин С. В.*

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі розвитку теорії і методики фізичного виховання та спорту наукова проблема рухової активності й збереження здоров'я підлітків залишається досить актуальною.

Негативні тенденції погіршення стану здоров'я людства у зв'язку з обмеженням рухової активності, нераціональним харчуванням, шкідливими звичками, стресовими ситуаціями, забрудненням навколишнього середовища вимагають пошуку засобів для їхнього запобігання.

Особливе занепокоєння викликає погіршення здоров'я дітей і підлітків. Як і раніше, значна їх кількість має суттєві відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я, різко прогресують у підростаючого покоління хронічні ревматичні хвороби серця, гіпертонія, неврози, артрити, ожиріння, сколіози тощо. Ситуація загострюється через зростаючу популярність у дитячому й молодіжному середовищі привабливих видів нефізичної діяльності (ігрові автомати, комп'ютерні ігри тощо) [2].

На сьогодні потрібно вдосконалювати традиційні й впроваджувати нові форми й методи проведення оздоровчої, фізкультурної й спортивної роботи. Необхідність рухової активності для здоров'я людини ні в кого не викликає сумнівів [5].

Вагомою тенденцією у сфері вітчизняних наукових пошуків методів оптимізації системи фізичного виховання стає розробка та впровадження аеробних технологій в урочну форму навчання.

**Аналізуючи науково-методичну літературу** останніх років, присвячену цьому питанню, хотілося б відзначити роботи О. Калініченко, О. Кібальник, Т. Лисицької, І.Таран (2004), О.Губаревої (2001), В.Романенко (2006), в яких розглядаються особливості фізкультурно-оздоровчих занять для різних вікових груп.

Так, за останні роки великої популярності набувають фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні, які спрямовані на досягнення й підтримання належного рівня фізичного стану.

**Мета** – визначити різновиди фізкультурно-оздоровчих систем як засіб підвищення рухової активності підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Рухова активність є невід'ємною частиною способу життя та поведінки підлітків, але за останні роки виявлено факт її зниження, що стає причиною погіршення стану здоров'я, виникнення ряду захворювань організму. Протидією таким негативним факторам є заняття фізичною культурою і спортом, які сприяють зміцненню та збереженню здоров'я, підвищенню працездатності, зниженню стомленості, підвищенню опірності організму до несприятливих умов навколишнього середовища та підтримання на високому рівні фізичних і психічних можливостей [5].

Для того, щоб домогтися результатів у поліпшенні фізичного стану школярів необхідно використовувати принципово нові підходи, засоби та технології, котрі мають відповідати індивідуальним особливостям школярів, сприяти формуванню позитивної мотивації до занять [7].

Основою оптимальної розробки інноваційної методики фізичної культури підлітків є оптимальне поєднання аеробних фізичних вправ, комбінованих фізичних навантажень (степ-аеробіка) з фізичними вправами стретчингу (фітбол-аеробіка). Фізіологічною основою стретчингу є міотонічний рефлекс, який викликає активне скорочення нервово-м'язових структур примусово розтягнутих м'язів, підвищує у них регулятивні, обмінні, відновлювальні процеси. Удосконалення міотонічних рефлексів забезпечує активність внутрішньо-м'язової інтеграції та міжм'язової координації [5, 7].

Заняття фітнес вправами з оздоровчою спрямованістю проводяться на уроках фізичної культури. При розробці тренувальних програм, перш за все, визначаються цілі, продумуються спрямованість і підбирається зміст заняття. Як і у будь-якому вигляді рухової активності, в заняттях аеробікою вирішуються три основні типи педагогічних завдань (освітні, оздоровчі і виховні). Об'єм засобів (зміст і види рухів), використовуваних в конкретних уроках для вирішення цих завдань, залежить від основної мети занять і контингенту тих, що займаються.

**Обговорення.** В наш час з'явилося багато видів рухової активності, які складаються із відомих та традиційних вправ, але у власній комбінації та змінених умовах виконання, вони викликають захоплення у різних вікових групах населення [1, 4, 5].

**Найпопулярніші різновиди фізкультурно-оздоровчих систем фітнесу для підвищення рухової активності підлітків:**

**1. Силові тренування.** Передбачаються комплекси вправ, спрямовані на те, щоб підтягти і рельєфно зміцнити основні групи м'язів. Найчастіше це тренування з використанням гантелей, гімнастичних палиць, штанг, набивних м'ячів, силових тренажерів.

Силові тренування обов'язково включаються у різні фітнес-програми, адже тільки розумне сполучення кардіо- і силових тренувань дає ефективні результати в боротьбі за здоров'я і красу тіла.

Будь-яке заняття повинно починатися з розминки й завершуватися стретчингом (розтяжкою).



**2. Кардіотренування** – це вид аеробного навантаження. З поліпшенням вашої фізичної форми слід додавати до силових тренінгів більше аеробного навантаження. Це система тренувань із використанням кардіотренажерів, різноманітні поєднання ходьби і бігу. Вид кардіовправ вибирають за рівнем підготовки, станом здоров'я й особистим вподобанням.

Ходьба показана новачкам. Біг – для тих, хто любить безперервну роботу і відрізняється розвитком витривалості й наявністю терпіння.

*Важливі складові успішних кардіотренувань:*

- короткотривалі, але інтенсивні навантаження (інтервальний тренінг);
- своєчасне запобігання зневодненню організму;
- правильне харчування;
- здоровий сон не менше 8 годин на добу;

**3. Колове тренування** – це спортивне заняття з послідовним виконанням вправ, що йдуть одна за одною у певному порядку.

Кожне "коло" – це серія вправ, які потрібно виконувати без зупинки (режим "non-stop"). Такий круговий тренінг можна назвати аеробним (через швидкий темп), він спрямований на зміцнення м'язів і спалювання зайвих жирів відкладень. За кожним "колом" йде відпочинок (1-2 хвилини), а потім ще одне або два "кола". Така система дуже зручна для тих, хто обмежений в часі, але хоче домогтися швидких й ефективних результатів.

**4. Роуп-скіппінг** являє собою комбінації різних стрибків, акробатичних і

танцювальних елементів з однією або двома скакалками, які виконуються індивідуально та в групах.

Роуп-скіппінг є одним із самих доступних та емоційних видів м'язової активності, який дозволяє ефективно діяти на важливіші м'язові групи, зміцнювати серцево-судинну та дихальну систему, коректувати вагу тіла, розвивати загальну та швидкісну витривалість, силові якості, спритність та координацію.

**5. Спінбайк-аеробіка.** Заняття проводяться з використанням спеціального велотренажера, який імітує основні елементи рухової діяльності спортсмена – велосипедиста.

**6. Фітбол-аеробіка** являє собою комплекс різних рухів і статичних поз з опорою на спеціальному м'ячі із полівінілхлориду з повітряним наповненням тіла діаметром від 45 см (дитячий варіант) до 85 см (призначені для людей ростом 190 см і вагою тіла понад 150 кг). Він є незамінним для розвитку гнучкості м'язів, удосконалення координації рухів і почуття рівноваги.

Основні фактори, які слід урахувати, при заняттях з фітболом:

1. дихання – слід дихати глибше і ритмічніше;
2. концентрація уваги – рухи виконувати точно і технічно правильно, наочно уявляючи роботу кожного м'язу;
3. почуття ритму – ритм повинен бути однаковим протягом усього тренування.

У заняттях фітболом застосовується спеціальний музичний супровід, темп якого визначається характером рухів і ступенем амортизації м'яча з урахуванням індивідуального рівня фізичної підготовленості.

**7. Стретчинг** – це вид аеробіки, який представляє собою комплекс вправ на розтягування м'язів, сухожилків і м'язових оболонок. Для отримання оптимального результату необхідно виконувати щодня вправи на гнучкість.

*Користь від занять стретчингом:*

- заняття стимулюють кровообіг і циркуляцію лімфи;
- завдяки вправам, що входять до заключної частини тренування, відновлюються м'язи;
- вправи знімають больові відчуття, викликані стресом і напругою нервової системи;
- сповільнюється процес старіння в організмі;
- тренування сприяють збереженню еластичності м'язів;
- знижується психічна напруга;
- тіло стає більш гнучким, а також поліпшується поставка.

Подібні тренування збільшують кровообіг у м'язах, що сприяє швидкому виведенню з них молочної кислоти.

**8. Танцювальна аеробіка** заснована на однойменних музичних і танцювальних стилях, логічно і послідовно поєднаних з елементами сучасної хореографії та естради, а також із вправами спортивного характеру. Кроки в танцювальній аеробіці видозмінюються в залежності від вибраного стилю, який виражається засобами популярної музики.

Використовування в заняттях поєднання танцювально-гімнастичних вправ та окремих технічних прийомів та елементів, які застосовують в боксі, кікбоксингу, карате, таеквондо, сприяє розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності, координації, підвищує емоційний фон занять.

**9. Пілатес** – комплекс фізичних вправ, метою яких є розвиток гнучкості всіх м'язів тіла.

Система являє собою поєднання йоги, балету та ізометричних вправ. Загалом пілатес сприяє зміцненню м'язів, фіксує нормальне положення тіла (постави, внутрішніх органів), укріплює м'язи спини, преса і тазу, покращує гнучкість тіла, знижує рівень стресу і поліпшує загальний стан здоров'я.

Виконання вправ пілатес супроводжується концентрацією на дихальному ритмі, правильності виконання вправи і усвідомленням дії кожної вправи на ту чи іншу групу м'язів.





Пілатес зміцнює м'язи преса, покращує баланс, покращує координацію і знижує стрес. Вправи пілатес безпечні і підходять для широкого вікового спектру. Пілатесом можна займатися як у фітнес-клубі, так і самотійно, удома.

**Висновки.** Отже, можна сказати, що рухова активність підлітків є дуже важливою в наш час. Вона є невід'ємною частиною способу життя та поведінки підлітків і щоб її покращити, потрібно використовувати нові фізкультурно-оздоровчі технології. Такі як: силові тренування, кардіотренування, колове тренування, роуп-скіппінг, спінбайк-аеробіка, фідбол-аеробіка, стретчинг, танцювальна аеробіка, пілатес. Використовуючи ці види фізкультурно-оздоровчих систем покращиться рівень рухової активності підлітків.

Таким чином, було розглянуто сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, які в наш час дуже бурхливо розвиваються.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов В.Ю. Новые фитнес-системы (Новые направления, методики, оборудования и инвентарь). – Волгоград, 2001. – 140с.
2. Долбишева Н. Рівень рухової активності, як фактор фізичного здоров'я дітей старшого шкільного віку // Молода спортивно наука України: Зб.наук.статей з галузі фіз. культури спорту. – Вип. 7. – Львів: НВФ «Укр. технології», 2003. – Т.2. – С. 117 – 120.
3. Жабокрицька О. В. Сучасні методи й системи оздоровлення. Навч. посібник / О. В. Жабокрицька, В. С. Язловецький – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 388 с.
4. Кібальник О.Я. Застосування фітнес – технологій для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків. – дис.канд. наук з фіз. вих. і спорту. / О. Я. Кібальник. – Суми, 2008. – 109 с. )
5. Кібальник О.Я. Підвищення рухової активності підлітків з використанням занять фітнесом оздоровчого спрямування: навч.-метод. посібник / О.Я. Кібальник. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 48 с.
6. Корінчак Л. Проблеми здоров'я, здорового способу життя в сучасних умовах // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку: наук. праць. – Кіровоград, 2009. – С. 199-201.
7. Ілюшина Н. Сучасні підходи до підвищення рухової активності підлітків / Н. Ілюшина, О. Кібальник // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України: матеріали VII Всеукр. студ. наук.-практ. конф. – Суми, 2007. – С. 81 – 87.

**Дмитро ГАНУЛ**

#### ОЦІНКА ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ 16–17 РОКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.

**Постановка проблеми.** Однією з першорядних проблем сьогодення є питання здоров'я нації, особливо її підростаючого покоління. Дані наукових досліджень свідчать, що в Україні кількість захворювань серед молоді збільшилась на 30% [2]. Нині, нажаль, ця тенденція прогресує. Понад 60% школярів мають незадовільну фізичну підготовленість. Серед причин такого стану є: екологічні, соціальні та генетичні фактори, матеріальне становище, шкідливі звички тощо. За даними Н.В. Малікова [4], у старшокласників погіршується рівень адаптаційних можливостей серцево-судинної системи.

Такий стан вимагає пошуку шляхів покращення фізичного стану школярів. Доведено, що ніякі шкільні програми не в змозі забезпечити людині належний рівень фізичного стану на все життя, без подальшої систематичної праці над собою після закінчення школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фізичний стан людей різних вікових і соціальних груп став предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (Апанасенко Г.Л. 1998; Годик М.А., Бальсевич В.К., Тимошкин В.Н., 1994; Добринський В.С., 1999; Домашенко А.В. 1998; Куц О.С., 1993 та ін.).

Рухова активність, на думку низки дослідників (Язловецький В.С., Пірогова Є.А., Івашенко Л.Я., Страпко Н.П., Круцевич Т.Ю.), є одним із визначальних факторів, від якого залежить рівень фізичного стану та здоров'я. Довготривале і систематичне виконання фізичних вправ, підвищення тренуваності забезпечать адаптацію до навантажень. В разі довготривалого обмеження рухової активності спостерігається зниження рівня всіх життєвих функцій, погіршенням гомеостазу та реактивності, зниженням опірності та неспецифічної стійкості організму. Різке зниження рухової активності викликає зниження більшості функцій: загального та місцевого кровообігу, дихання, теплообміну, моторної та секреторної діяльності шлунку тощо.

Для вирішення питання про провідні фактори, що визначають структуру фізичного стану, відбір інформативних критеріїв його оцінки, розробку його градацій і складання ефективних оздоровчих програм, проведений багатофакторний кореляційний аналіз морфо-функціональних показників, які характеризують фізичний стан. На цій основі визначені тести оцінки фізичного стану, параметри, що відображають фізичний розвиток, фізичну підготовленість, функціональні можливості серцево-судинної і дихальної систем (Апанасенко Г.Л., 1998; Круцевич Т.Ю., 2000; Маліков Н.В., 2001 та ін.).

Проблемою визначення фізичного стану учнів загальноосвітньої школи займалась достатня кількість науковців: Круцевич Т.Ю. [2], Куц О.С. [3], Маліков М.В. [4], Пірогова Є.О. [5], Розпутняк Б.Д. [7], Рябуха О.І. [8] та інші.

У дослідженнях розкриті питання: визначення фізичного стану школярів різного вікового періоду за регіональним принципом; оцінки та вдосконалення фізичного стану на заняттях масовими формами фізичної культури; особливості управління фізичним станом підлітків у системі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі зустрічається велика кількість трактувань поняття “фізичний стан”, однак до тепер не існує єдиного визначення цього поняття.



Такий стан речей пояснюється тим, що фахівці галузі у термін “фізичний стан” вкладають свій зміст і відповідно визначають різні його компоненти.

Згідно трактування Міжнародного комітету із стандартизації тестів, фізичний стан (physical fitness) включає: характеристику особистості, стан здоров'я, будову тіла і конституцію, функціональні можливості організму, фізичну підготовленість.

Г.Л. Апанасенко [1], фізичний стан визначають як сукупність взаємопов'язаних ознак, і в першу чергу фізичної працездатності, функціонального стану органів і систем, статі, віку, фізичного розвитку, фізичної підготовленості.

Є.А. Пірогова під фізичним станом розуміють – сукупність адаптаційних здібностей організму і його функціональних можливостей, які забезпечують успішну реалізацію рухових завдань [5; 6].

Узагальнюючи викладене, фізичний стан можна розглядати, як комплексне, складне явище, яке включає аспекти особистості, стан здоров'я, будову тіла і конституцію, функціональні особливості організму, фізичну підготовленість.

Як основний показник, який найбільш об'єктивно відображає функціональні можливості кардіореспіраторної системи і фізичного стану в цілому, використовується максимальне споживання кисню (МСК); пропонується великий перелік методик, спрямованих на визначення МСК. З урахуванням його значень фізичний стан оцінюють за п'ятьма рівнями.

Оцінюються такі важливі показники фізичного стану, як кардіо-респіраторна діяльність, м'язова сила, витривалість, гнучкість, будова тіла і відсоток м'язової тканини по відношенню до жирової. Вони виключають з програми тестування фізичні вправи, що вимагають координації та швидкості виконання.

Існує багато різних тестів за допомогою яких можна оцінити рівень фізичного стану. Ця множинність призвела до того, що в різних країнах світу існують свої способи контролю фізичного стану людей, свої комплекси тестів, свої системи оцінок

Найсуттєвішим в оцінці фізичного стану є діагностика фізичної підготовленості, яка визначається “Державними тестами і нормативами оцінки фізичної підготовленості населення України”.

Низкою авторів запропоновані формалізовані (в балах) методи експрес-оцінки фізичного стану по найпростішим клініко-фізіологічними показниками, які мають досить високі кореляційні зв'язки з рівнем аеробного енергопотенціалу індивіда. Зокрема, С.А. Душаним, Є.А. Піроговою і Л.Я. Іващенко (1984) створені кілька діагностичних систем для первинного (Контрекс-3), поточного (Контрекс-2) і самоконтролю (Контрекс-1). За допомогою цих систем можна визначити не тільки рівень фізичного стану, а і структуру фізичної підготовленості.

Також існують інші експрес-методи оцінки рівня фізичного стану осіб, що займаються оздоровчою фізичною культурою. Зокрема, до подібних методів належать система Г.Л. Апанасенка і Р.Г. Науменка (1988) і тести К. Купера (1987).

Завданням нашого дослідження було визначення наявного фізичного стану учнів 16-17 років центрального регіону України.

Для визначення рівня фізичного стану старшокласників нами використовувалась система бальної оцінки фізичного стану КОНТРЕКС-2.

**1. Вік.** Згідно системи бальної оцінки, за кожний рік життя нараховується один бал. Так, серед 122 старшокласників, які брали участь в дослідженні, було 54 особи віком 16 років і 68 осіб віком 17 років, їм відповідно нараховувалось по 16 та по 17 балів.

**2. Маса тіла.** Загально визнано, що маса тіла може бути інформативною характеристикою фізичного стану. У більшості старшокласників (99 осіб), маса тіла знаходиться в межах встановленої норми, їм нараховувалось по 30 балів. У 23 осіб маса тіла перевищувала встановлені норми, їх оцінки знаходилися в межах від 9 до 30 балів.

**3. Артеріальний тиск** характеризує стан серцево-судинної системи. У більшості старшокласників (91 особа) артеріальний тиск знаходився в межах норми. У 31 старшокласника у переважній більшості спостерігались незначні порушення систолічного чи діастолічного тиску.

**4. Пульс у стані спокою.** Такий показник, як пульс у стані спокою свідчить про резервні можливості організму: наскільки менший показник пульсу, настільки вищими будуть резервні можливості організму, а відповідно і вищий рівень фізичного стану. Нами встановлено у учнів 16-17 років середній показник пульсу, що становив –  $74,5 \pm 3,2$  за 1 хв. Проте варто зауважити, що зустрічались учні, у яких ЧСС була в межах 60 за 1 хв. Такі старшокласники, як правило, відвідують спортивні секції і досягнули високих спортивних результатів. За кожен удар нижче 90 нараховувався 1 бал.

**5. Загальна витривалість** (аеробна працездатність). При визначенні витривалості використовувався забіг на 2000 м. Отримані результати порівнюються з контрольними нормативами. За виконання нормативної вимоги нараховується 30 балів, за кожні 10 с менше цієї величини додають по 15 балів. За кожні 10 с, що перевищують віковий норматив, з 30 балів віднімають 5. Мінімальна кількість балів, що набираються по цьому тесті, складає 0. Співвідношення старшокласників, що виконували норматив, для визначення загальної витривалості є таким: серед 122 старшокласників, що виконували тест на загальну витривалість, 12 осіб (що становить 9,8% від загальної кількості) перевищили норматив, 38 осіб (31,1%) вклалися у норматив, та 73 особи (59,8%) не виконали норматив.

**6. Відновлюваність пульсу.** Відновлюваність пульсу оцінювали через 10 хв. після закінчення бігу 2000м., порівнюючи його з вихідним. Відповідність величин дає оцінку 30 балів, перевищення до 10 ударів – 20 балів, до 15 – 10 балів, до 20 – 5 балів, при перевищенні більше 20 ударів із загальної суми віднімали 10



балів. Результати тестування відновлюваності пульсу розподілились наступним чином: 11 учнів (9,0%) отримали 30 балів, 25 учнів (20,5%) – 20 балів, 37 учнів (30,3%) – 10 балів, 27 учнів (22,2%) – 5 балів і 22 учні (18,0%) отримали -10 балів.

**7. Гнучкість.** Оцінювалась шляхом максимального нахилу тулуба уперед (см.) на сходинці з нульовою відміткою на рівні стоп. Торкання пальцями нижче нульової відмітки і збереження цієї пози не менше 2 с. характеризує добру рухливість хребта, вище – недостатню. Кожен сантиметр нижче нульової позначки, оцінюється в 1 бал, вище – бали не нараховуються. Тест проводиться тричі поспіль, зараховується кращий результат. Серед старшокласників, що брали участь у дослідженні, 78 (63,9%) показали добру рухливість, тобто утримали нахил не менше 2 с. коли пальці торкалися нижче нульової позначки, і відповідно 44 осіб (36,1%) показали недостатню гнучкість.

**8. Бистрота.** Оцінювалась тестом на швидкість захоплення найсильнішою рукою падаючої лінійки. За виконання нормативної величини і за кожен сантиметр менше цієї величини нараховувалось 2 бали. Результати дослідження дозволили встановити середній показник бистроти старшокласників –  $9,4 \pm 1,1$  см, що, в цілому, вказує на невисокий її рівень розвитку.

**9. Динамічна сила.** Динамічна сила м'язів ніг оцінювалась максимальною висотою стрибка вгору з місця. За виконання нормативної величини і за кожен сантиметр, що перевищує цю величину, нараховувалось 2 бали. Дослідження дозволило встановити середній показник динамічної сили старшокласників –  $48 \pm 4,6$  см.

**10. Швидкісна витривалість.** Підраховувалась максимальна частота піднімання прямих ніг до кута  $90^\circ$  з положення лежачи на спині за 20 с. За кожне піднімання, рівне по рахунку нормативному значенню і перевищуючому його, нараховувалось 3 бали. Виконання тесту оцінювалось за нормативними таблицями.

Результати дослідження дозволили встановити середній показник швидкісної витривалості старшокласників –  $18 \pm 3$  рази за 20 секунд. Згідно оціночних таблиць таке значення відповідає оцінці 0 балів, що, в цілому, вказує на невисокий рівень розвитку швидкісної витривалості у старшокласників, які брали участь у тестуванні.

**11. Швидкісно-силова витривалість.** Вимірювалась максимальна частота згинання рук у упорі за 30 с. Нарховувалось 4 бали за виконання табличних нормативів, і за кожне згинання, що перевищує ці величини.

Результати дослідження дозволили встановити середній показник швидкісно-силової витривалості старшокласників –  $22 \pm 3$  згинання за 30 секунд. Згідно оціночних таблиць таке значення відповідає оцінці 4 бали, що, в цілому, вказує на невисокий рівень розвитку швидкісно-силової витривалості у старшокласників, які брали участь у тестуванні.

Після вимірювання одинадцяти показників фізичного стану, нараховані бали за кожний окремо показник підсумовувались. За сумою балів визначався рівень фізичного стану учнів 16-17 років (низький, нижчий середнього, середній, вищий середнього, високий).

Згідно результатів підсумовання отриманих балів за 11 показниками системи бальної оцінки фізичного стану КОНТРЕКС-2 встановлено, що у 13 старшокласників (10,7%) високий рівень фізичного стану, у 24 старшокласників (19,7%) – рівень вищий середнього, у 27 старшокласників (22,0%) – середній рівень, у 34 учнів старших класів (27,9%) встановлений рівень фізичного стану нижчий середнього, та у 24 старшокласників (19,7%) – низький рівень фізичного стану.

Рівень фізичного стану значною мірою залежить від рухової активності людини, яку можна оптимізувати за рахунок її відповідальності за свій фізичний стан. Відповідальність спонукатиме школярів до систематичних занять фізичними вправами і сприятиме покращенню фізичного стану.

#### Висновки.

Отже, фізичний стан старшокласників знаходиться в межах середнього та низького рівнів. Тільки незначна кількість (10,7%) учнів 16-17 років мають високий рівень фізичного стану. Такі результати не можуть задовольняти фахівців сфери фізичного виховання.

Від суб'єкта, значною мірою, залежить власний фізичний стан, на який можна впливати за рахунок відповідальності. Відповідальність, на нашу думку, є дієвим засобом підвищення фізичного стану старшокласника, якщо в основу покладено цілісність виховання цієї якості.

Відтак, наступним етапом нашого дослідження буде розробка рекомендацій щодо покращення фізичного стану старшокласників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. и др. Об оценке состояния здоровья человека // Врачебное дело. – 1998. – №5. – С.112-114.
2. Круцевич Т.Ю. Управление физическим станом підлітків у системі фізичного виховання; Автореф. дис... д-ра з фізичного виховання і спорту (24.00.02) Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. – К., 2000. – 43 с.
3. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю. – Ч.1 – Київ-Вінниця: Континент-ПРИМ, 1995. – 124 с.
4. Маліков Н.В. Региональные особенности функционального состояния и адаптативных возможностей сердечно-сосудистой системы старших школьников. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. під ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХХІІІ, 2001. – №17. – 56 с.
5. Пирогова Е.А. Оперативная оценка физического состояния при занятиях массовыми формами физической культуры. – 1988. – № 9. – С. 6-8.
6. Пирогова Е.А. Совершенствование физического состояния человека. – К.: Здоров'я, 1989. – 168 с.
7. Розпутняк Б.Д. Фізичний стан школярів, які проживають на територіях радіоактивного забруднення в Західних регіонах України, та методи його оцінки: Метод. посіб. для вчителів фіз. культури і лікарів. / Б.Д. Розпутняк. – Луцьк: Медіа, 1999. – 83 с.
8. Рябуха О.І. Вчення про здоров'я. / О.І. Рябуха. – Л.: Ліга-Прес, 2001. – 112 с.



Анна ГОНЧАРЕНКО

**ФАКТОРИ ВІД ЯКИХ ЗАЛЕЖИТЬ ПРОЯВ ГНУЧКОСТІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту Миценко Є. В.*

Шкільний вік є важливим етапом у розвитку та становленні особистості майбутніх громадян України. Організація процесу фізичного виховання школярів, використання ефективних засобів впливу на організм дітей, зацікавлення їх у систематичних заняттях фізичними вправами має велике значення для виховання здорового підростаючого покоління. Особливу роль у цьому відіграє процес виховання фізичних якостей, котрий протікає більш ефективно, якщо проводиться з урахуванням сенситивних періодів їх розвитку. Особливо це стосується розвитку швидкості, швидкісно-силових якостей, спритності, гнучкості. Розвиток дитини супроводжується змінами в організмі, що мають кількісні та якісні показники росту і залежать як від біологічних, так і від соціальних факторів. Кожному віку властиві свої особливості прояву окремих фізичних якостей, які потрібно враховувати в процесі формування особистості фізичної культури. Серед них важлива роль належить розвитку гнучкості та рухливості в суглобах [2; 3; 7; 8].

В процесі аналізу попередніх досліджень ми вияснили, що гнучкістю прийнято називати здатність людини виконувати рухи в суглобах з якомога більшою амплітудою та є однією із найбільш важливих якостей у фізичному вихованні. Виховання гнучкості має особливе значення у вихованні рухових якостей та корекції фізичного стану. Контроль гнучкості дає змогу виявити в школярів здібності виконувати рухи з великою амплітудою. Гнучкість визначає рівень підготовленості дітей та молоді до виконання окремих вправ, а також рівень майстерності юних спортсменів. При недостатній гнучкості стає більш складним і повільним процес засвоєння рухових навичок, обмежується рівень прояву м'язової сили, координаційних і швидкісних здібностей, знижується економність роботи, збільшується вірогідність отримання травм [8]. Розвиток гнучкості сприяє зміцненню суглобів, підвищенню міцності й еластичності м'язів, зв'язок та сухожиль, удосконаленню координації, ефективному оволодінню технікою фізичних вправ, уникненню травм.

Гнучкість природно зростає до 14–15 років, але в різних суглобах вона має різну динаміку розвитку [1; 2; 3; 5; 6]. При цьому в дрібних суглобах розвивається швидше, ніж у великих. Якщо не застосовувати вправ з розвитку гнучкості, то вже в юнацькому віці амплітуда рухів практично в усіх суглобах починає поступово зменшуватися.

Мета дослідження полягає в тому, що б на основі теоретичного аналізу літературних джерел узагальнити та обґрунтувати фактори від яких залежить прояв гнучкості в учнів середнього шкільного віку.

За допомогою раціонально організованих занять можна швидко домогтись результатів у розвитку гнучкості. За даними наукових досліджень за 3-4 місяці щоденних занять можна досягти 80-90% рухливості у суглобах від їх анатомічного потенціалу.

Слід урахувати, що надмірна гнучкість може призвести до негативних наслідків – дестабілізувати суглоби і підвищити ризик травматизму.

Виконання вправ на гнучкість сприяє зміцненню суглобів, підвищенню міцності та еластичності м'язів, зв'язок та сухожиль, удосконаленню координації, ефективному оволодінню технікою фізичних вправ, уникненню травм.

Рухливість у суглобах залежить від низки факторів. Найголовнішими серед них є: будова суглобів; їх форма; довжина суглобових поверхонь. Наявність кісткових виступів та їх розмірів.

За формою суглоби бувають: кулясті, циліндричні, плоскі, благовидні, сідлові та еліпсоподібні.

Найбільш анатомічна рухливість властива кулястим суглобам як за амплітудою, так і за напрямками рухів [4].

Найменш анатомічна рухливість властива сідловидним, блоковидним і пласким суглобом. На величині рухомості суглобів, як уже згадувалося вище, позначаються індивідуальні особливості їх будови, зокрема виступи на кістках та їх розміри.

Під впливом цілеспрямованих занять фізичними вправами не можна змінити форму суглобів, але можна досягнути позитивних морфологічних змін довжини суглобових поверхонь, що позначаються на рухомості суглобів, особливо у дітей та підлітків, коли проходить формування опорно-рухового апарату.

Інші фактори, які обумовлюють гнучкість, краще піддаються корекції в процесі тренувань. Серед них наступні.

Сила м'язів, що здійснюють рухи у конкретному суглобі, та їх еластичність, а також еластичність зв'язок і сухожиль. Це пояснюється тим, що в русі людини постійно скорочуються одні м'язи (синергісти) і одночасно розтягуються інші м'язи (антагоністи). До речі серед м'язяких тканин опорно-рухового апарату м'язи мають найбільшу ефективність розтягуватися. Під час розтягування м'язи можуть ставати на 50% довгими відносно стану спокою.

Міжм'язова координація та здатність розслабляти м'язи. В учнів, які погано координують рухи і не вміють розслаблятися, гнучкість нижча і повільніше розвивається.

Можливість м'язів, зв'язок і сухожиль до розтягування поліпшується коли підвищується їх температура і збільшується кровоток. Наприклад, після охолодження тіла амплітуда рухів швидко знижується, а після





розігрівання в теплій воді значно поліпшується. Одже перед тим як виконувати вправи на розвиток гнучкості необхідно добре розігріти організм з допомогою розминки.

Психічний та емоційний стан. Найсприятливішим є врівноважений стан. Надмірне збудження та пригніченість негативно позначається на прояві гнучкості, а отже, і на її розвитку [9].

Рівень гнучкості обумовлюється такими основними факторами: еластичними властивостями м'язів і сполучної тканини, ефективністю нервової регуляції м'язового напруження, а також структурою суглобів. Активна гнучкість визначається також рівнем розвитку сили і досконалістю координації.

Ведучи мову про фактори, які визначають еластичні властивості м'язової тканини, і про можливість їх розвитку, слід перш за все зазначити, що скоротливі елементи м'язів можуть збільшити свою довжину на 30-40 і навіть на 50% відповідно до довжини в стані спокою, створюючи цим умови для виконання рухів з великою амплітудою [10].

Рухомість в окремих суглобах може обумовлюватися формою м'язів, а також поширенням дії м'язів на один або кілька суглобів. Багато суглобові м'язи можуть загальмувати деякі рухи в суглобах, біля яких вони проходять, значніше, ніж одно суглобові. Наприклад, амплітуда рухів у кульшовому суглобі при підніманні стегна вперед (згинання) і назад (розгинання) залежить від положення гомілки відносно стегна. Якщо при першому русі гомілка зігнута в колінному суглобі, то амплітуда його буде значно більша, ніж тоді, коли вона розігнута. Пояснюється це тим, що м'язи, які знаходяться на задній поверхні стегна і походять від тазу до гомілки, при згинанні її не протидіють значному підніманню стегна. Якщо гомілка розігнута, то через першу, ніж у односуглобових м'язів, відносну довжину ці м'язи натягуються і гальмують рух. Така особливість двосуглобових м'язів позначається терміном "пасивна недостатність", від якої значно залежить ступінь рухомості окремих ланок кінцівок. На противагу пасивній недостатності – недостатню, порівняно з необхідною для виконання тієї чи іншої роботи [11].

Серед факторів, що обумовлюють рівень гнучкості слід в першу чергу виділити розтяжність м'язової тканини, якої визначається еластичними властивостями по смугової і сполучної тканини, що становить понад 30% м'язової маси.

Слід зазначити, що серед факторів, які обмежують рухомість суглобів, м'язова тканина найбільш піддається впливу. Довжина м'язів значно збільшується, порівняно з довжиною в стані спокою, при примусовому розтягуванні, а під впливом тренування суттєво поліпшується здатність його дорозтягуванні. Однак надмірний об'єм м'язової маси, особливо якщо він сформований переважно за рахунок тренування в ексцентричному режимі, здатний суттєво зменшити розтяжність м'язової тканини і стати фактором який обмежує рухомість у суглобах. У той же час при раціональній силовій підготовці, необхідному обсязі роботи, що сприяє розвитку гнучкості ці поліпшення здатності м'язової тканини не перешкоджає прояву гнучкості [12].

Значно гостріше стоїть питання щодо еластичності і розтяжності сполучної тканини – зв'язок, сухожил, фасцій, апоневрозів, капсул суглобів. Здатність до розтягування кожного із видів сполучної тканини визначається співвідношенням і особливостями сполучних волокон – колагенових і еластичних. Колагенові волокна складаються переважно із пучків паралельно розташованих дрібних, з'єднаних між собою цементуючою речовиною. Міцність і розтяжність колагену забезпечує наявність інтра- та інтермолекулярних поперечних зв'язків між молекулами колагену. Еластичні волокна навпаки добре розтяжні що обумовлюється їх структурою. Вони являють собою спіралеподібні поліпептидні ланцюжки, з'єднані між собою ковалентними зв'язками. При розтягуванні нетривкі ковалентні зв'язки розриваються і ланцюжки подовжуються, не взаємодіючи і не обмежуючи розтяжність один одного [13].

Цілком природно, що переваження в сполучній тканині тих або інших волокон значною мірою визначає їх розтяжність і здатність зазнавати впливу спеціального тренування. Однак розтяжність сполучної визначається не лише переважанням в її структурі того чи іншого типу волокон, а й особливостями взаємодії колагенових волокон між собою. Розтяжність зв'язок, сухожил, фасцій, м'язів, апоневрозів, капсул суглобів забезпечується особливим розташуванням складових частин, перш за все пучків волокон сполученої тканини [14].

Негативно впливають на прояв гнучкості наступні фактори: низький рівень фізичної підготовленості, низька температура навколишнього середовища і особливо тіла, значна фізична втома, підвищений тонус м'язів, надмірне збудження, або стан психічної депресії.

Перераховані чинники слід враховувати в процесі тренувань на розвиток гнучкості, підбираючи тренувальні умови таким чином, щоб комбінація цих факторів була якомога сприятливішою. При чому окремі з них вимагають уваги у індивідуальному підході. Наприклад підвищений тонус м'язів можна подолати шляхом виконання вправ на фоні втоми, в той же час втома також є негативним фактором. Тому шукати оптимальне співвідношення слід в кожному окремому випадку.

Серед факторів, що обумовлюють рівень гнучкості слід виділити вікову динаміку природного розвитку гнучкості.

Раціональне планування роботи, спрямованої на розвиток гнучкості, потребує врахування вікових змін формування рухливості в суглобах. У цілому гнучкість природно покращується до 14–15 років, але в різних суглобах вона має різну динаміку розвитку. Так рухливість у дрібних суглобах розвивається швидше, ніж у масивних. Наприклад, амплітуда активного і пасивного згинання гомілковостепного суглоба у 10-літніх дітей вже на 10° менша, ніж у 2-літніх [4].



Амплітуда рухів у тазостегнових суглобах гетерохронно зростає до 13-річного віку. Найбільш високі темпи її приросту спостерігаються від 7 до 8 та від 11 до 13 років. У подальшому вона стабілізується, а в 16–17 років починає прогресивно погіршуватися.

Рухливість суглобів хребта має трохи іншу динаміку. У дівчаток вона зростає до 14, а у хлопчиків – до 15 років. Високі темпи її природного приросту у дівчаток спостерігаються від 7 до 8, від 10 до 11 та з 12 до 14 років. У хлопчиків – від 7 до 11 та від 14 до 15 років.

Якщо не застосовувати вправи для розвитку гнучкості, то вже в юнацькому віці амплітуда рухів практично в усіх суглобах починає поступово зменшуватися. З віком регресивні зміни в прояві гнучкості значно збільшуються.

Слід зазначити, що у дівчат рухливість у суглобах приблизно на 10 % вища, ніж у юнаків. Це обумовлено природженою еластичністю м'язів і зв'язок жіночого організму. В похилому віці гнучкість у жінок і чоловіків практично не відрізняється. Виходячи з вчення про сенситивні періоди в природному розвитку фізичних якостей, активно розвивати гнучкість доцільно від 7-8 до 14-15 років. У цьому віці вона у 2,0–2,5 разів ефективніше розвивається за допомогою фізичних вправ, ніж у більш пізньому віці [4].

Проте слід зауважити, що форсований розвиток гнучкості без належного зміцнення м'язів і сухожилок може викликати розхитаність у суглобах, порушення постави. Звідси витікає необхідність оптимального поєднання розвитку гнучкості з розвитком силових та інших фізичних якостей, що забезпечують гармонійний фізичний розвиток.

От же виконання вправ на гнучкість сприяє зміцненню суглобів, підвищенню міцності та еластичності м'язів, зв'язок та сухожил, удосконаленню координації, ефективному оволодінню технікою фізичних вправ, уникненню травм.

Гнучкість природно зростає до 14–15 років, але в різних суглобах вона має різну динаміку розвитку. При цьому в дрібних суглобах розвивається швидше, ніж у великих. Амплітуда рухів у кульшових суглобах зростає до 13 років. Найвищий темп її приросту спостерігається у віці з 11 до 13 років. Надалі вона стабілізується, а в 16–17 років починає прогресивно погіршуватись. Це можна пояснити тим, що на заняттях із фізичної культури набагато більше уваги приділяється спеціальним вправам на розвиток сили м'язів і недостатньо – на розвиток гнучкості й рухливості в суглобах [4].

Упровадження в навчальний процес практичних рекомендацій щодо застосування вправ для розвитку гнучкості та рухливості в суглобах на нашу думку дасть змогу достовірно підвищити результати цих здібностей в учнів загальноосвітніх шкіл.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Андерсен Б. Растяжка для поддержания мышц и суставов / Б. Андерсон, Дж. Андерсон ; пер. с англ. О. Г. Белошеев. – 2-е изд. – Минск : «Попурри», 2009. – 224 с.
- Алтер М. Дж. Наука о гибкости / Алтер М. Дж. – Киев : Олимп. лит., 2001. – 420 с.
- Бріскін Ю. Технологічне забезпечення об'єктивного оцінювання гнучкості / Ю. Бріскін, В. Корягін, О. Блават // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. : зб. наук. пр. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – № 4 (20) – С. 406–411.
- Гойхман П. Н. Легкая атлетика в школе / Гойхман П. Н., Трофимов О. Н. – М. : ФиС, 1972. – 200 с.
- Круцевич Т. Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей / Т. Ю. Круцевич, М. И. Воробьев. – Киев : [б. и.], 2005. – 195 с.
- Петрович В. Гнучкість та її вплив на організм людини / В. Петрович, А. Альошина // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. : зб. наук. пр. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – № 4 (20). – С. 319–323.
- Платонов В. Н. Теория и методика спортивной тренировки / В. Н. Платонов. – К. : Выща шк., 1997. – 180 с.
- Сергієчко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів / Л. П. Сергієчко. – К. : Олімпійська л-ра, 2001. – 439 с.
- Бойченко Б.Ф. Методика развития гибкости (Метод, рекомендации). Б.Ф. Бойченко, В.В. Залойло, А.А. Голекевич. НУФВСУ.- К. 2004.- С.25.
- Ареф'єв В. Г. Фізичне виховання в школі : навч. посібник / Ареф'єв В. Г., Столітенко В. В. – К. : ІЗМН, 2011. – 52 с.
- Чешейко С. // Журнал «Фізичне виховання в школі», 2005. – №5. – С.19.
- Холодов Ж.К., Кузнецов О.М. Теория и методика физического воспитания и спорта. – 2005. – С.129.
- Селуянов В.Н., Шестаков М.П., Космина И.П. Основы научно-методической деятельности в физической культуре: Уч. пособие для студ. вузов физ. культуры. - М.: СпортАкадемПресс, 2003. – С.84.
- Ареф'єв В.Г., Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі: Навч. Посібник. – К.:ІЗМН, 2000. – С.152.
- Теория і методика фізичного виховання : підручник для студентів ВНЗ фіз. виховання і спорту: в 2 т. / ред. Т. Ю. Круцевич ; пер. з рос. Л. К. Кожевникової. – К. : Олімпійська літ., 2008. – Т. 1 : Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – 392 с.; Т. 2 : Методика фізичного виховання різних груп населення. – 368 с.

**Олена ГУЦАН**

### **РОЗВИТОК ШВИДКІСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОГО СПРЯМУВАННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність.** Питання фізичного виховання дітей шкільного віку останніми роками займають важливе місце в педагогіці. Особливості сьогодення негативно впливають на рівень фізичної підготовленості учнів, їх інтересу у фізичному самовдосконаленні, рівень проведення уроків фізичної культури.

Нині мало приготувати дітей лише до легкого, багатого на розваги життя, важливо виростити громадян, здатних думати глобально, а діяти локально, спроможних встояти в складній, часто небажаній дійсності,



здатних творити нові українські культурні цінності. Тому суттєвим є створення ігровими засобами таких ситуацій, щоб діти відчули й зрозуміли, що потрібно їм для їхнього особистого й суспільного життя [8].

Найбільшу цікавість на уроках фізичної культури учні молодшої школи виявляють до ігор та естафет. Водночас, важливими у зазначеному віковому періоді є рухливі ігри. Дослідження вітчизняних педагогів і психологів показали, що гра є провідною формою діяльності, що забезпечує всебічне виховання і розвиток школярів (В.Г. Яковльов, 1974; Е.М. Геллер, 1987; І.М. Коротков, 1987; В.Г. Алабін, 1992; М.Н. Жуков, 2002; і ін.).

П.Ф. Лесгафт високо оцінював виховне значення ігор й обґрунтував це тим, що під час гри здійснюється єдність фізичного і психічного розвитку дитини. Особливу роль при цьому він відводив рухливим іграм за правилами. Кожна гра, вказував П.Ф. Лесгафт, повинна мати певну мету, а форма гри – відповідати цій меті. Рухові дії під час гри мають відповідати вмінням дітей, а сама гра – викликати “почуття задоволення” [7].

Ігрова діяльність є не тільки елементом культури, вона – корисний засіб виховання підростаючого покоління, завжди цілеспрямована і характеризується різноманітністю цільових установок та мотивованих дій [2].

Рухливі ігри – одна з найбільш універсальних форм свідомої діяльності дітей. Їх педагогічна цінність полягає в комплексному впливі на всі фізичні і багато духовні функції людини одночасно. За своїм характером ігрова діяльність справедливо визнається найбільш цікавою і привабливою для підростаючого покоління, в порівнянні з іншими засобами, тому що в ній завжди присутні елементи новизни, змагальності, творчості, уваги, уваги і задоволення. [2; 6].

Велике значення рухливих ігор для розвитку рухових здібностей дітей молодшого шкільного віку, що і підтверджує актуальність обраної теми.

**Виклад основного матеріалу.** Рухливі ігри включаються майже у всі уроки, окрім контрольних. Вони проводяться, головним чином, в основній і заключній частинах уроку.

У III-IV класах проводяться багато ігор, пройдених раніше, але в них включаються різноманітні рухи, ускладнені перешкоди, і за часом ігри стають тривалішими, в порівнянні з іграми в I-II класах.

До 8-9-річного віку учні мають досвід гри в колективі, тому вже можна використовувати командні ігри. Доцільні ігри з швидкими рухами, стрибками, підпазом і перелізанням. У зв'язку із зростанням фізичних можливостей допустимі ігри з короткочасною силовою напругою (як «Півнячий бій»). У них силова напруга короткочасна, а вчитель має можливість стежити за правильними прийомами опору, оскільки в змаганні одночасно беруть участь тільки двоє [1].

Діти цього віку починають виявляти цікавість до спорту, до спортивних ігор, тому в багатьох рухливих іграх доцільно включати елементи, що готують дітей до занять різними видами спорту.

Ігри, що підводять до спортивної діяльності, – систематично організовані рухливі ігри, що вимагають стійких умов проведення і сприяють успішному оволодінню елементами спортивної техніки тих, що вчать, а також простими тактичними діями в окремих видах спорту [3].

Рухливі ігри на уроках використовуються у поєднанні з гімнастикою, легкою атлетикою і елементами спортивних ігор. З дітьми цього віку не проводяться уроки, що складаються з одних ігор. Для закріплення і вдосконалення гімнастичних або легкоатлетичних рухів в цілому ігри можуть складати зміст всієї основної частини уроку. В цьому випадку вони повинні складатися з різнохарактерних рухів, що сприяють вирішенню завдань уроку. Зазвичай же рухливі ігри займають другу половину основної частини уроку, а на початку її розучують елементи гімнастики, легкої атлетики. Іноді знайома гра може використовуватися як розминка в підготовчій частині уроку (після контрольних уроків в класі, на останньому уроці, коли учні стомлені і розсіяні). В деяких випадках малорухливі ігри проводяться в заключній частині уроку, щоб привести учнів у відносно спокійний стан і зосередити їх увагу [5].

Аналіз літературних джерел, власні спостереження, що здійснювались у процесі практичної діяльності, підтверджують позитивний вплив ігор, зокрема рухливих ігор, як одного з різновидів навчальної гри, на розвиток рухових якостей дітей, підвищення емоційності занять фізичною культурою в молодших класах.

Велика кількість дослідників займалася питаннями фізичної підготовленості учнів молодших класів [Ахметов С.М., 1996; Бутин І.М., 2003; Глазиріна Л.Д., 2004; Лях В.І., 2004 та ін.]. Рівень розвитку рухових здібностей учнів зараз знаходиться на невисокому рівні, і не може задовольняти сучасні вимоги, що ставляться до уроків фізичного виховання в школі. Тому, проблема розвитку рухових якостей дуже актуальна.

В своїх роботах вони вказують на її підвищення за рахунок включення в уроки фізичної культури молодших школярів різних фізичних вправ. Так, автори пропонують використовувати: дозовану ходьбу, засоби української народної фізичної культури, легкоатлетичні і циклічні вправи, комплекси рухливих ігор і ігрових вправ, вправи, спрямовані на виховання швидкісних і основних фізичних якостей, цілеспрямовані короткочасні вправи методом колового тренування, вправи спортивно-ігрового характеру. За допомогою фізичних вправ і ігор можна активно впливати на процес вікового розвитку рухових якостей, виправляти відхилення від нормального ходу цього розвитку.

На думку більшості авторів, що займаються проблемою дослідження швидкісних здібностей, молодший шкільний вік є тим періодом, коли швидкість достатньо добре розвивається під впливом різних тренувальних програм.

Аналіз науково-методичної літератури, численні педагогічні спостереження показують, що найважливіший результат гри – це радість і емоційне піднесення дітей. Завдяки цій властивості гри, в



значній мірі ігрового і змагального характеру, більше ніж інші форми і засоби фізичної культури, сприяють вихованню рухових здібностей в учнів. Ігрові види і дії вимагають всього комплексу швидкісних здібностей від учня у зв'язку з тим, що для стимулювання розвитку швидкості необхідно багаторазово повторювати рухи з максимальною швидкістю, а також враховувати функціональні можливості учня. Від останніх, в свою чергу, залежить швидкість рухів. Необхідно також враховувати і поєднувати методи щодо стандартного повторення рухів з максимальною швидкістю і методи досить широкого варіювання швидкісних вправ.

Швидкість – це здатність здійснювати рухові дії в мінімальний відрізок часу. Швидкість певною мірою залежить від сили м'язів. Велике значення має рухливість у суглобах і здатність м'язів-антагоністів до розтягання. Виконувати всі вправи слід в максимально швидкому темпі. Тривалість виконання однієї серії 10-20 с. Паузи відпочинку – 1-1.5 хв.

Вправи, що сприяють розвитку швидкості, не слід виконувати в стомленому стані, інакше різко порушується координація рухів і втрачається здатність виконувати їх швидко і правильно. Тому вправи на розвиток швидкості рекомендується виконувати в першу половину заняття, причому в малих обсягах [5].

Швидкість особливо добре розвивається в іграх, де поєднуються такі основні показники швидкості, як реакція у відповідь на сигнал і швидкість м'язових скорочень, кількість рухів, що виконуються в одиницю часу, швидкість пересування тіла і його частин в просторі. Це можна прослідкувати навіть на прикладі нескладних ігрових естафет, а також таких ігор: «Виклик номерів», «День і ніч», «Перебігання з виручкою», естафети, «Падаюча палиця», «Наступання» і ін. [7].

Для розвитку швидкості використовуються ігри, в яких діти весь час знаходяться в русі: «Перебігання з виручкою», «Гонитва». Такі ігри проводяться не більше 15 хв., щоб не перевтомити гравців. У командних іграх в III-IV класах можна диференціювати ролі («Перестрілка») [7; 9].

Оскільки вправи для розвитку швидкості виконуються в гранично швидкому або біляграничному темпі, їм по характеру відповідають гри з активним змаганням двох сторін: «Мисливці і качки», «Боротьба за м'яч», «М'яч ловцеві», «Скакуни» і ін. Для розвитку швидкості успішно застосовуються ігри, що вимагають реакції на рухомий об'єкт, що є важливим в єдиноборстві і спортивних іграх.

Вправи для розвитку швидкості в іграх дуже різноманітні по характеру. Для розвитку швидкості широко використовуються силові вправи, тому ігри з вправами швидкісно-силового характеру сприятимуть вирішенню цієї задачі. Оскільки швидкісні подразники найбільш ефективні при оптимальній збудливості нервової системи, ігри, що сприяють розвитку швидкісних якостей, рекомендується проводити на початку уроку до настання стомлення [4].

Перед проведенням ігор на розвиток швидкісних якостей, важливо проводити невелику розминку, а в ході ігор і естафет влаштовувати хвилинні інтервали для відпочинку. Подібні ігри слід проводити, коли немає значних слідів стомлення від попереднього навантаження.

У зв'язку з цим, виникає актуальне питання використання рухливих ігор в заняттях фізичною культурою школярів 3-4 класів.

Нами запропонований та впроваджений у шкільну практику комплекс засобів ігрового спрямування з метою розвитку швидкісних здібностей учнів молодших класів.

#### **Ігри, спрямовані на розвиток швидкості.**

##### **1. «Виклик номерів».**

Підготовка: кожна група розраховується по порядку номерів. Ведучий голосно називає число. Гравець під цим номером з кожної команди відразу ж стартує, пробігає позначену дистанцію і повертається на своє місце.

Опис гри: групи шикуються в колони по одному поруч. За сигналом потрібно пробігти до позначки повороту.

##### **2. «Естафета».**

Підготовка: учасники естафети шикуються в колони поруч.

Опис гри: за сигналом стартують по одному учаснику від кожної команди. Вони пробігають встановлену дистанцію, а потім, торкнувшись рукою наступного гравця своєї команди, стають у кінець своєї колони. Команда закінчує естафету, коли останній номер стане на своє місце.

##### **3. «Чорні та білі».**

Підготовка: в центрі поля на відстані 1-3 метри одна від іншої шикуються команди «чорних» і «білих».

Опис гри: як тільки керівник назве: «чорні», то вони стають переслідуваними, а «білі» переслідують їх. Кожен може бути заплямований декількома ловцями.

##### **4. «Вовки і вівці».**

Підготовка: призначається ведучий, він розташовується в середині майданчика. Всі інші – вільні гравці займають місце на протилежному боці поля.

Опис гри: вільні гравці – «вівці», намагаються перебігти на інший бік майданчика, намагаючись втекти від «вовка».

##### **5. «Прості п'ятнашки».**

Підготовка: гравці діляться на ловців і вільних гравців.

Опис гри: кожен ловець, що заплямував вільного гравця, міняється з ним ролями.

##### **6. «Лови м'яч».**

Підготовка: гравці діляться на дві команди. На відстані 5 м від кожної колони розкреслюється круг.

Опис гри: за сигналом гравці з баскетбольними м'ячами в руках біжать в коло і кидають м'яч учням під другими номерами, а самі біжать в колону назад. Виграє команда, яка раніше закінчить естафету.





## 7. «Гонка м'ячів по колу»

Підготовка: учасники розраховуються на I-II і стають в коло через одного.

Опис гри: в колі два м'ячі у капітанів. М'яч перекидають через одного своєму гравцеві. М'яч повинен обійти повне коло і повернутися до капітана. Отримавши м'яч, капітан каже: «Є!»

## 8. «Полювання на качок».

Підготовка: гравці, розбившись на «мисливців» і «качок» утворюють два кола: велике і маленьке. Маленьке коло розташовується всередині великого.

Опис гри: за сигналом гравці починають рух по колу. За другим сигналом «мисливці» переслідують «качок», причому тих, навпроти яких стояли спочатку.

## 9. «М'яч середньому».

Підготовка: гравці утворюють два кола, в середині яких стоять ведучі з набивними м'ячами в руках.

Опис гри: за сигналом ведучі починають по черзі кидати м'яч своїм гравцям. Отримавши м'яч від останнього гравця ведучий піднімає його вгору. Перемагає команда, яка раніше закінчила гру. Хто впустив м'яч, той його і піднімає, отримавши штрафне очко.

**Висновки.**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив стверджувати, що важливими у молодшому шкільному віці є рухливі ігри, оскільки гра тут є провідною формою діяльності, що забезпечує всебічне виховання і розвиток дітей.

Авторами доведено велике значення рухливих ігор для розвитку рухових здібностей дітей зазначеного віку.

З метою розвитку швидкісних здібностей учнів молодших класів нами запропонований та впроваджений у шкільну практику комплекс засобів ігрового спрямування.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Андрощук Н.В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні молодших школярів. / Н.В. Андрощук, А.Д. Лесів, С.О. Механюшин. – Тернопіль: Підручники та посібники, 1998. – 112 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2007. – 132 с.
3. Боберський І. Рухливі ігри та забави. / І. Боберський. – Львів, 2005. – 74 с.
4. Былеева Л.В. Подвижные игры. Практический материал: Учебное пособие для студентов вузов физической культуры / Л.В. Былеева, И.М. Короткое, Р.В. Климкова, Е.В. Кузьмичева. – М.: Спорт Академ Пресс, 2002. – 279 с.
5. Костюкевич Э. Разностороннее физическое развитие школьников. / Э. Костюкевич. // Спорт в школе. – 2002 – №23 (306) 1–15 декабря.
6. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2003
7. Максименко А.М. Теория и методика физической культуры: Учебник для вузов физической культуры. – 2-е изд, испр. И доп. / А.М. Максименко. – М.: Физическая культура, 2009. – 96 с.
8. Режим доступу: [www.works.tarefer.ru/70/100240/index.html](http://www.works.tarefer.ru/70/100240/index.html)
9. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.

**Сергій ДІДЕНКО**

**РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА  
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ГРИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Стасенко О. А.*

Волейбол відноситься до числа найбільш популярних видів спорту, які культивуються в нашій країні. Волейбол – ациклічна командна гра, де м'язова робота носить швидкісно-силовий, точнісно-координаційний характер. При малих розмірах і обмеженнях торкання м'яча виконання всіх технічних і тактичних елементів вимагає точності й цілеспрямованості рухів.

Рухові дії волейболістів полягають у великій кількості стартів, прискорень та стрибків, вибухових ударних рухів при тривалому, швидкому й майже безперервному реагуванні на обставини, які змінюються, що висуває високі вимоги до фізичної підготовленості волейболістів [2; 4].

Тенденції розвитку волейболу пред'являють більш високі вимоги до формування та вдосконалення прийомів техніки гри і фізичної підготовленості гравців не тільки високої кваліфікації, а й юних волейболістів починаючи з етапу початкової підготовки, оскільки недостатній їх рівень негативно позначається як на оволодінні техніко-тактичною майстерністю в майбутньому, так і на ефективності змагальної діяльності [5; 6].

Однією з проблем підготовки юних волейболістів сьогодення, як визначають дослідники, є вдосконалення процесу навчання техніці гри і розвитку фізичних якостей, визначення детальної структури становлення навичок гри у волейбол [6; 9]. Перспективним слід визнати і поширення програмованого навчання техніки ударних рухів, що представлено в роботі С.С. Єрмакова [7].

У наукових дослідженнях розглядаються різні підходи до навчання техніки гри у юних волейболістів, які висвітлені в працях вчених [1; 9]. Ряд науковців вважають, що фізична підготовленість юних волейболістів створює передумови для вирішення завдань технічної підготовленості і обумовлює в єдності з іншими сторонами підготовки загальний підйом функціональних можливостей організму спортсмена, всебічний розвиток його рухових якостей та набуття навичок, необхідних у спорті [13; 14].



В перший рік навчання основою повинна бути тренувальна робота з розвитку фізичних якостей (в першу чергу швидкості й сили) і рухових можливостей, пов'язаних з швидкістю переміщення в просторі та часі, а також економічності підготовчих дій, що полягають в основі техніки гри. При навчанні ігрових дій у волейболі юних спортсменів, основний акцент у навчально-тренувальному процесі припадає на навчання окремих елементів техніки гри. Цілеспрямованість тренувальних впливів на дані елементи техніки гри обумовлюються рівнем розвитку рухових якостей спортсменів, які забезпечують їх виконання.

Технічні прийоми волейболу належать до складнокоординатних рухів і тому вимагають від педагога-тренера ретельної попередньої підготовки. Більшість тренерів у практичній роботі з юними волейболістами опираються на власний досвід, рекомендації провідних педагогів і тренерів, аналіз літературних джерел, публікацій у всесвітній мережі Інтернет та інший потік інформації, яким володіє тренер, він звичайно досить різноманітний і суперечливий. Перед тренером-педагогом постає завдання правильного вибору й ухвалення рішення, яке б сприяло зростанню спортивної майстерності його учнів.

На сьогоднішній день багато вчених у своїх дослідженнях акцентують увагу на тому, що розвиток фізичних якостей ефективно впливає на якісне засвоєння рухових умінь і навичок, стверджують, що юні спортсмени з більш високим рівнем координаційної, швидко-силової підготовленості відрізняються кращими спортивно-технічними показниками [5; 13]. На думку ряду авторів, виникає необхідність пошуку резервів, які дозволяють без значного збільшення обсягу тренувальних навантажень у відносно ранньому віці створити міцну базу фізичної підготовленості та необхідних рухових навичок, підвищити ефективність тренувального процесу [3; 6].

Незважаючи на важливість останніх досліджень у волейболі, в науково-методичній літературі недостатньо робіт, які б запропонували методіку формування навичок техніки гри у юних волейболістів з урахуванням розвитку фізичних якостей, які забезпечують виконання конкретного технічного прийому, що вивчається на етапі початкової підготовки відповідно до сенситивних періодів розвитку рухових здібностей і сучасних тенденцій світового волейболу.

Про необхідність обліку індивідуальних особливостей гравців у процесі вдосконалення техніки наголошується в роботах фахівців із волейболу. На різних етапах технічної підготовки волейболістів є свої особливості, які необхідно враховувати. На сьогодні найвідоміші такі моделі тренувань, які є схемою динаміки обсягу й інтенсивності навантажень у річному циклі тренувань, яким додається теоретичний статус [8; 12].

У науковій літературі є декілька визначень м'язової сили, як рухової якості. Так В.М. Заціорський під силою розуміє здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових напружень [7].

Швидко-силові здібності характеризуються можливістю вияву людиною граничних зусиль в найкоротший проміжок часу, при збереженні оптимальної амплітуди рухів.

Виділяють наступні методи силової підготовки:

1. Загальна силова підготовка, методи короткочасних зусиль, «повністю», повторний, інтервальний, круговий.
2. Різностороння цілеспрямована силова підготовка.
3. Спеціальна силова підготовка.

Методи розвитку спеціальної сили слід систематизувати по чотирьох пунктах: розвиток абсолютної, швидко-силової, вибухової і реактивної здатності, силової витривалості.

В.М. Заціорський виділяє наступні методи створення максимальних силових напружень: повторні, максимальні і динамічні зусилля. Тренувальний ефект, на його думку, досягається величиною обтяження [8]. Як відмічають Т. Мельник і К. Жигун, що в процесі розвитку силових якостей важливо орієнтуватися на наступні положення, а саме: ефективність окремих силових вправ (кумулятивний тренувальний ефект) визначається за станом природу сили відповідних м'язових груп; вдосконалення силових якостей здійснюється як за рахунок перенесення силового тренувального ефекту із загально-підготовчого на спеціально-підготовчі і змагальні вправи, так й за рахунок кумуляції силових впливів з різним тренувальним ефектом; тренувальні силові впливи повинні бути оптимальними, оскільки об'ємні і тривалі силові навантаження істотно знижують швидкість рухів та здібність до вияву вибухових зусиль [12].

У теоретичному плані в спеціальній літературі з волейболу немає обґрунтованої системи поглядів, що регламентує швидко-силову підготовку з урахуванням віку, спортивної кваліфікації волейболістів, періодів річного циклу тренування. У багатьох підручниках і навчальних посібниках автори взагалі не розглядають швидко-силову підготовку як самостійний розділ підготовки волейболістів. Вони виділяють різні її складові: спеціальну швидкість; силу; витривалість; координаційні здібності, і пропонують методи їх реалізації. Ще не визначені спеціальні комплекси і методи тренування, які спрямовані на вдосконалення швидко-силових якостей волейболістів, відсутні відомості про норми навантажень для спортсменів різного віку і кваліфікації.

Окремими дослідженнями встановлено, що розвиток швидко-силових якостей необхідно починати в дитячому і юнацькому віці. Також у працях деяких вчених виявлена вікова динаміка розвитку швидко-силових якостей у школярів, визначені періоди найбільш інтенсивного і уповільненого зростання швидко-силових показників та проведений аналіз взаємозв'язку рівня розвитку швидко-силових якостей і показників, що впливають на розвиток цих якостей [10; 11].

М.М. Гончаровим вперше приведені дані, що характеризують рівень розвитку швидко-силових якостей дітей різного віку. Автор спостерігав різке зростання цього рівня в 12-15 років. Згідно з



дослідженнями, здійсненими В.С. Фарфелем, розвиток швидкісно-силових якостей починається з 8 років і продовжується до 14-15 років. С.І. Філатовим відмічені зміни рівня розвитку швидкісно-силових якостей у школярів у віці від 7 до 17 років.

У літературі є надто нечисленні відомості про особливості розвитку швидкісно-силових якостей у юних спортсменів. Лише з 1960 р. почали розроблятися методи розвитку швидкісно-силових якостей у юних спортсменів застосованих до окремих видів спорту (В.П. Філін, 1963-1965; В.С. Топчиян, 1964-1965; С.І. Філатов, 1966 та ін.).

Враховуючи, що виконання всіх технічних і тактичних елементів волейболу вимагає точності та цілеспрямованості рухів, більшість технічних прийомів у волейболі (подача, атака, блок) вимагають прояву вибухової сили. Тому фізична підготовка волейболіста має бути направлена на розвиток швидкісно-силових якостей.

Слід зазначити, що високий рівень розвитку швидкісно-силових якостей на думку ряду авторів чинить значний позитивний вплив не тільки на рівень фізичної, а й технічної підготовленості спортсменів. Відбувається це тому, що основу процесу вдосконалення швидкісно-силової підготовленості спортсменів у спортивних іграх складають вправи, що моделюють найбільш типові прояви швидкісно-силових якостей у грі. Серед численних форм прояву швидкісно-силових якостей найбільш поширеними в підготовці волейболістів вважаються різні прискорення, стрибки, удари м'ячем.

Більшість технічних прийомів у волейболі за формою рухів і за характером м'язових дій відносяться до групи швидкісно-силових вправ. На думку ряду авторів, швидкісно-силові навантаження ефективно і різнобічно адаптують організм до виконання роботи максимальної інтенсивності, створюючи передумови для зростання не тільки сили, але й швидкості [4; 11].

Високий розвиток швидкісно-силових здібностей позитивно позначається на всіх видах підготовки волейболістів і в першу чергу на їх здатність до концентрації зусиль у просторі та в часі. Це, насамперед, пов'язано з тим, що в умовах спортивного єдиноборства ефективність багатьох технічних прийомів залежить не лише від уміння їх виконання, але й від швидкості цих дій. Тому ігрова діяльність волейболістів багато в чому визначається рівнем розвитку їх швидкісно-силових здібностей.

Ефективність вдосконалення швидкісно-силових якостей спортсменів залежить від двох основних факторів. Перший – у м'язах повинні створюватися все більш зростаючі напруження. Другий – використання принципу сполученого впливу, тобто прагнення домогтися структурної і функціональної відповідності використовуваних швидкісно-силових вправ зі змагальними рухами.

На нашу думку всі вправи для розвитку сили в синтезі зі швидкістю відносимо до таких трьох груп, а саме:

- 1) вправи, що виконуються з навантаженням вище змагальних, в результаті чого швидкість рухів зменшується, а прояв сили збільшується;
- 2) вправи, які виконуються з навантаженням менше змагальних, але з великою швидкістю;
- 3) вправи, при виконанні яких навантаження відповідають змагальним, а швидкість руху максимальна.

Також слід зазначити, що успішність ігрових дій волейболіста багато в чому визначається такими його швидкісними якостями, як уміння швидко стартувати і переміщатися на ігровому майданчику, швидко виконувати техніко-тактичні дії, миттєво оцінювати ігрові ситуації і приймати правильні рішення. У міру зростання кваліфікації волейболістів, прояв швидкості набуває все більшої значущості, наприклад: підвищується точність рухів, з'являється здатність вчасно затримувати помилкові рухи, точніше диференціювати м'язові відчуття.

Аналіз даних про специфіку навантажень свідчить, що складні вправи з інших видів спорту на всіх етапах річного циклу в навчально-тренувальних заняттях застосовуються в малих обсягах. Силові вправи виявляються ефективним засобом спрямованого розвитку і підтримки рухових можливостей. Використання вправ з інших видів спорту корисно для вдосконалення загальних координаційних можливостей і тактичного мислення.

Вивчення спеціальної літератури з проблеми швидкісно-силової підготовленості волейболістів, а також узагальнення досвіду роботи провідних тренерів з підготовки спортсменів високої кваліфікації, дозволяють констатувати, що в практиці тренування волейболістів недостатньо використовуються теоретичні знання, накопичені провідними вітчизняними та зарубіжними вченими в області спеціальної фізичної й зокрема, швидкісно-силової підготовки.

У теоретичному плані в спеціальній літературі по волейболу не існує будь-якої обґрунтованої системи поглядів, що регламентують швидкісно-силову підготовку з урахуванням віку, статі, спортивної кваліфікації волейболістів, періодів річного циклу тренування і т.д. Не досить переконливими залишаються рекомендації щодо встановлення оптимальних норм швидкісно-силових вправ у окремих заняттях, не визначене місце відповідних вправ в мікро-, мезо- і макроциклах підготовки. Так, наприклад, у багатьох підручниках і навчальних посібниках автори взагалі не розглядають швидкісно-силову підготовку як самостійний розділ підготовки волейболістів. Вони виділяють різні її складові: спеціальну швидкість, силу, витривалість (або ігрову витривалість), координаційні здібності і пропонують засоби і методи їх реалізації.

Таким чином, стає очевидною доцільність проведення досліджень з метою встановлення залежності результату змагальної діяльності від рівня швидкісно-силової підготовленості волейболістів; обґрунтування комплексів раціональних вправ швидкісно-силового характеру; їх вплив на рівень розвитку техніко-тактичної підготовленості; методики застосування в навчально-тренувальному процесі; обґрунтування нормативів і методики контролю рівнів розвитку відповідних якостей.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверин И. В. Специальная подготовка волейболиста / И. В. Аверин // Спорт в шк. – 2000. – № 11–12. – С. 9–16.
2. Беляев А. А. Волейбол: учебн. для студ. вузов физ. культ. / А. А. Беляев. – М.: [б. и.], 2002. – 207 с.
3. Вертель О. В. Вплив навантаження швидкісно-силової направленості на формування техніко тактичної підготовленості юних волейболістів 10-14 років: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Олександр Васильович Вертель. – Х., 2011. – 20 с.
4. Демчишин А. А. Підготовка волейболістів / А. А. Демчишин, Б. С. Пилипчик. – К.: Здоров'я, 1989. – 154 с.
5. Донченко А. Б. Волейбол: техника игры, советы опытных спортсменов / А. Б. Донченко. – М.: [б. и.], 2002. – 237 с.
6. Дубенчук А. І. Волейбол: спортивні ігри в школі / А. І. Дубенчук. – Х.: Ранок, 2010. – 112 с.
7. Ермаков С. С. Структура основных технических приёмов игры в волейбол как система ударных движений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сергей Сидорович Ермаков. – М., 1991. – 23 с.
8. Заціорський В. М. Теоретичні і метрологічні основи відбору в спорті: навчальна допомога для слухачів УСО і ВНП / В. М. Заціорський. – М.: ГЦОЛИФК, 1980. – 41 с.
9. Макаров Ю. М. Методология формирования игровой деятельности у юных спортсменов в игровых видах спорта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Юрий Михайлович Макаров. – СПб., 2013. – 48 с.
10. Марван Д. Методика развития скоростно-силовых способностей квалифицированных волейболистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дуайер Марван. – К., 1993. – 19 с.
11. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 317 с.
12. Мельник Т. Контроль за рівнем спеціальної тренуваності волейболістів / Т. Мельник, К. Жигун // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк: РВВ "Вежа", 2009. – № 2 (6) – С. 95-99.
13. Никитушкин А. Г. Организационно-методические основы подготовки спортивного резерва / А. Г. Никитушкин, П. В. Квашук, В. Г. Бауэр. – М.: Советский спорт, 2005. – 232 с.
14. Павлова Т. В. Комплексна оцінка здібностей дітей при відборі в ігрові види спорту на етапі початкової підготовки: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.01 / Тетяна Віталіївна Павлова. – К., 2011. – 20 с.

## Світлана ЗАБЛОДСЬКА

## ФАКТОРИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ПОСТАВИ ШКОЛЯРІВ 10 – 14 РОКІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С. М.

**Постановка проблеми та аналіз публікацій.** Формуванню постави дітей середнього шкільного віку присвячені численні дослідження фахівців медицини, фізичної реабілітації та фізичного виховання [5, 3, 6]. Але, протягом останніх десятиліть порушення постави залишається серед найбільш поширених нозологій дітей середнього шкільного віку. Сучасний стан розв'язання проблеми становлення постави дітей можна вважати незадовільним та далеким від вирішення, оскільки кількість функціональних порушень та захворювань постави має стійку тенденцію до збільшення з кожним роком [3]. У наш час проблема порушення постави є однією з найбільш поширених і складних.

Серед захворювань опорно-рухового апарату порушення постави займають одне з перших місць як за частотою, так і за складністю патологічних змін. Кількість дітей з порушеннями постави в Україні за останні 20 років збільшилась в два рази і складає, за даними різних досліджень, від 60 до 80%, тобто, в середньому, три дитини з п'яти мають видимі деформації опорно-рухового апарату, що, в свою чергу, призводить до збільшення патології не лише рухового апарату, але й основних органів та систем (серцево-судинна, травна, дихальна та ін.) [5].

У зв'язку з підвищенням у нашій країні вимог до якості шкільної освіти, ефективна діяльність учня передбачає проведення більшої частини часу сидячи, що рефлекторно тягне за собою розслаблення м'язів, які утримують хребет у вертикальному положенні. Наслідком цього, на фоні наростаючого зниження рухової активності, є загострення проблеми розповсюдження порушення постави серед учнів [2].

Сьогодні на здоров'я підрастаючого покоління України більш помітно впливають комплекс чинників природного та соціального походження, дія яких раніше була значно меншою. Урбанізація, автоматизація виробництва, зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційні перевантаження – усі ці складові нашої доби, звичайно, різною мірою, але відбиваються на здоров'ї молодих людей.

Формування правильної постави – важливий аспект зміцнення здоров'я та гармонійного розвитку дитини [1, 7].

В 10-14 років відбувається бурхливий розвиток всього організму: збільшується зріст, зростає м'язова сила, підвищується інтенсивність роботи серця, збільшується життєва ємкість легень, відбувається дозрівання статевих залоз. У школярів середнього віку спостерігається невідповідність між ростом в довжину та розвитком м'язової системи; з'являється менструація, збільшується таз та матка. Дівчата стають більш жіночними. Так як м'язи спини в них звичайно слабкі і швидко стомлюються, то утримувати тулуб в правильному положенні їм незручно. Сидячи або стоячи, дівчинка намагається знайти зручне положення, яке в подальшому стає звичним. 10-14-ти річні дівчата менш рухливі, ніж хлопчики, тому в них частіше бувають порушення постави та стійкі викривлення хребта [2].

Середній шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку багатьох фізичних якостей, корекції і профілактики порушень постави. Нажаль, порушення постави представляють одну з найбільш актуальних проблем дитячого здоров'я. Ці порушення виникають, як правило, внаслідок нераціонального рухового режиму дітей і створюють несприятливі умови для функціонування різних органів та систем дитини, призводять до погіршення роботи органів і систем зростаючого організму, особливо відображається





на функціях кістково-м'язового апарату, серцево-судинної, дихальної та нервової систем. Дефект постави може стати причиною моральних переживань дитини і відобразитись на її успішності [8].

Слід відмітити взаємозв'язок погіршення фізичного стану з психосоціальним здоров'ям підлітків, оскільки спостерігається соціальна дезадаптація, знижена самооцінка, низька успішність в школі, симптоми психічних розладів. При цій причині школярі з порушенням опорно-рухового апарату часто страждають психічними розладами та особистісною дезадаптацією і, як наслідок, мають негативний психоемоційний фон [4].

Правильна постава – одна з умов збереження здоров'я хребтового стовпа. Постава формується ще в дитинстві. Особливо важливий період, коли дитина активно навчається та зникає сидіти за робочим столом. Не вірно підібрані меблі, незручна поза, неправильне положення рук може в подальшому призвести до викривлення хребтового стовпа та сутулості [2].

Якщо дитина тривалий час сидить за комп'ютером або столом, сильно напружується скелетна мускулатура верхнього плечового пояса. Без якісного розслаблення з плином часу в м'язах накопичують «зажими», виникає м'язова стомленість та перенапруження.

В патологічній фізіології встановлено, що тривале зведення кінців кожної тканини (м'язів, сухожилля, зв'язок і т.д.) викликає стійке їх скорочення, рівно як тривале розтягнення веде до стійкого подовження. Скорочення грудних м'язів обмежує рухи в плечовому суглобі; діти з круглою спиною не можуть підняти руки вгору до кінця, рухи у них відбуваються по скороченій дузі [3].

Розвитку круглої спини сприяє тривале сидіння в зігнутому положенні за непристосованою партою чи столом. Протягом дня у школярів 10-14 років більше навантажуються м'язи-розгиначі, коли учень нахиляється над зошитом або книжкою. Саме тому на уроках слід більше уваги приділяти м'язам-розгиначам (вправи, що витягують хребет, руки руками назвоні, прогинання тулуба назад та ін.), навчити учнів середнього шкільного віку самостійно слідкувати за своєю поставою під час роботи, частіше переривати тривале сидіння за партою та проводити фізкультурні хвилини на уроках [6].

**Мета дослідження:** визначити та конкретизувати систему чинників, що впливають на стан постави школярів 10 – 14 років.

**Методика дослідження.** В ході дослідження були використані методи педагогічного спостереження, гоніометрії, антропометричні та статистичні методи.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Для участі в експерименті були відібрані 8 школярок 10 – 14 років, які навчаються у Загальноосвітній школі I – III ступенів №29 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області. Підлітки мають незначні відхилення у показниках м'язового балансу. Із них було сформовано контрольну і експериментальну групу. До кожної з груп увійшли по 4 дівчини відповідного віку. Усі вони на час проведення експерименту регулярно відвідували заняття.

Дівчата контрольної групи виконували тренувальну роботу відповідно до програми секційних занять з гімнастики художньої, а учениці експериментальної групи – за експериментальною програмою з використанням комплексів для корекції постави з використанням вправ гімнастики художньої.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2017-2018 навчального року.

Заняття носили загальнорозвивальну спрямованість з певним акцентом на розвиток гнучкості та відносної сили. Також застосовувались вправи зі скакалкою, обручем та м'ячем. Заняття проводилися три рази на тиждень по 2 навчальні години (90 хв.) та під час вільного часу школярі самостійно займалися руховою активністю чи відвідували оздоровчі та спортивні секції за вподобанням 2 рази на тиждень по 1 годині. Одна навчальна година на занятті відводилась для комплексів вправ корекційної гімнастики художньої. Школярі контрольної групи постійно відвідували заняття з корекційної гімнастики художньої 3 рази на тиждень по одній навчальній годині та під час вільного часу самостійно займалися руховою активністю по 1 годині.

Протягом року було проведено тестування зрушень у фізичній підготовленості за даний період часу. Тестування проводились згідно загально прийнятих методик і дали наступні результати.

Таблиця 1

Рівень фізичної підготовленості школярів 10-14 років на початковому етапі експерименту ( $M \pm m$ )

Досліджувані	Тести фізичної підготовленості						
	човниковий біг 4×9 м, с	нахил вперед у положенні сидячи, см	присідання за 30 с, раз	згинання, розгинання рук в упорі лежачи, рази	рівновага на носах, с	піджимання ніг в упорі лежачи за 1 хв, рази	міст з положення лежачи, см
Дослідна група (n=4)	12,95 ± 0,24	8,5 ± 0,83	18,75 ± 1,39	10,25 ± 1,68	22,2 ± 2,24	22,75 ± 1,68	39,5 ± 3,07
Контрольна група (n=4)	13,5 ± 0,05	8,75 ± 0,83	21 ± 1,95	10,75 ± 1,39	20,8 ± 1,14	22,5 ± 2,51	41 ± 2,51
t-критерій Стюдента	2,5	0,18	0,94	0,23	0,56	0,08	0,37
p	< 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05



Таблиця 2

Рівень фізичної підготовленості школярів 10-14 років на завершальному етапі експерименту ( $M \pm m$ )

Досліджувані	Тести фізичної підготовленості						
	човниковий біг 4×9 м, с	нахил вперед у положенні сидячи, см	присідання за 30 с, раз	згинання, розгинання рук в упорі лежачи, рази	рівновага на носках, с	піджимання ніг в упорі лежачи за 1 хв, рази	міст з положення лежачи, см
Дослідна група (n=4)	12,35 ± 0,19	12,75 ± 1,39	21,5 ± 2,24	13 ± 12,75	24,65 ± 2,12	26,75 ± 2,24	36,25 ± 2,80
Контрольна група (n=4)	11,5 ± 0,83	10,5 ± 0,83	22,25 ± 1,68	12,75 ± 1,68	19,95 ± 1,31	24,5 ± 2,52	35,5 ± 5,04
t-критерій Стюдента	1,01	1,39	0,26	0,13	1,89	0,66	0,13
p	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05

Дані цих таблиць свідчать, що відбулися зрушення у всіх протестованих рухових здібностях школярів досліджуваної групи. Найбільші прирости були отримані в тестах зі значним силовим компонентом: згинання, розгинання рук в упорі лежачи – 12,68 %, присідання за 30 с – 11,46% та нахил вперед у положенні сидячи – 15 %. Найменші прирости були отримані в тестах: човниковий біг – 10,4 %, рівновага на носках – 11,10% та міст з положення лежачи – 10,89 %. Необхідно відзначити, що лише в одному тесті кінцеві результати мали достовірний характер, а саме в тесті Човниковий біг 4х9 м, с. Це можна пояснити статистичною неоднорідністю показників фізичної підготовленості досліджуваних, в основі якої лежать індивідуальні темпи розвитку фізичних здібностей школярів підліткового віку.

Співставляючи данні рухової підготовленості, а також педагогічного спостереження за досліджуваними видається можливим виділити наступну систему чинників загального та специфічного впливу, що найбільш суттєво впливають на формування постави школярів підліткового віку.

## Чинники загального впливу:

- морфофункціональний стан хребта та стопи до початку заняття (спадковий чинник): наявність або відсутність вроджених дефектів постави;
- рівень гармонійності показників фізичного розвитку (за показниками росту-вагового індексу та ін.) ;
- руховий режим дітей (діти середнього шкільного віку мало рухаються, тому для здорового розвитку їм потрібно реалізовувати необхідні обсяги кінезофілії);
- повноцінність харчування (харчовий раціон підлітка має забезпечувати його організм всіма вітамінами та мінералами необхідними для здорового розвитку опорно-рухової системи).

## Специфічні чинники:

- рівень рухової підготовленості, що визначає профіль виявів основних рухових якостей (провідні та «відстаючі» рухові здібності): організм школярів 10-14 років має розвиватись гармонійно, тому розвитку кожної рухової якості потрібно приділяти увагу;
- стан функції рівноваги (напряму залежить від рівня розвитку вестибулярного апарату та м'язової системи дитини);
- показники м'язового балансу (як регулятор стійкості біомеханічної конструкції тіла).

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє зробити наступні попередні висновки:

1. Формування постави дітей середнього шкільного віку є складним поліфакторним процесом у якому беруть участь чинники загального та спеціального впливу.
2. Співвідношення системного впливу на формування постави дітей підліткового віку має суто індивідуальний характер (спадковість, умови життєдіяльності, педагогічний вплив та інші).

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Буц Л.М. Художня коригуюча гімнастика в школі / Л.М. Буц. – Київ: «Здоров'я», 1969. – 148 с., іл.
2. Васкан І.Г. Фізичний розвиток учнів в залежності від способу життя / І.Г. Васкан // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – №7. – С. 25-28.
3. Гулбани Р. Ш. Профілактика асиметричної осанки школьників середнього віку методами фізичної реабілітації / Р. Ш. Гулбани, Ю. В. Заед, Магдалена Хагнер-Деренговска // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – №3. – С.42 – 45.
4. Ілюшина Н.А. Сучасні підходи до підвищення рухової активності підлітків / Н.А. Ілюшина, О.Я. Кібальник / Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України. – 2003. – 337 с.
5. Кашуба В.А. Биомеханика осанки / В.А. Кашуба - К.: Олимпийская литература, 2003. – 279 с.
6. Потапчук А.А. Осанка и физическое развитие детей / А.А. Потапчук, М.Д. Дидур. – СПб.: Речь, 2001. – 166 с.
7. Сутула А.В. Соціальні фактори, які обумовлюють порушення постави у школярів / А.В. Сутула // Слобожанський спортивно-науковий вісник. – 2011. – №1. – С. 20 – 24.
8. Хрипкова А.Г. Вікова фізіологія / А.Г. Хрипкова. – Пер. с рус. – К.: Вища школа, 1982. – 272 с. – Укр.



Альона ЗЕНОВА

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІВЧАТАМИ 11-12 РОКІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

В останнє десятиліття стають помітнішими відхилення в стані здоров'я школярів на тлі значного зниження рухової активності підлітків, їх низьку мотивацію до уроків фізичної культури, зростанні психоемоційного напруження [2]. Тому пріоритетними завданнями фізкультурної освіти школярів є: збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування у них понять цінності здоров'я та здорового способу життя, залучення підростаючого покоління до самостійних занять фізичними вправами [3].

Встановлено, що серед дітей і підлітків набули неабиякої популярності нові і нетрадиційні види рухової активності: ритмічна гімнастика, танцювальна аеробіка, гідроаеробіка, степ-аеробіка, стретчинг, пластика і танці, атлетична гімнастика, шейпінг, хатха-йога, ушу та ін.

На даний момент в більшій мірі висвітлено питання про позитивний вплив засобів різних видів гімнастики на фізичний розвиток, на фізичну і музично-рухову підготовленість, на підвищення ефективності уроків фізичної культури зі школярами середніх і старших класів [4].

Фахівцями наголошується, що в процесі онтогенезу прискорилися темпи статевого дозрівання, змінилися терміни для оптимального розвитку рухових якостей, в період статевого дозрівання у дівчаток йде потужна перебудова рухового апарату, спостерігається невідповідність між посиленням ростом і силою м'язів, знижується точність рухів, спостерігається незграбність, значно знижується рухова активність дівчаток-підлітків [2, 4]. До серйозних недоліків відноситься недостатнє урахування в процесі фізичного виховання віково-статевих відмінностей учнів [3].

Статеві відмінності в особливостях фізичного розвитку, темпах функціонального становлення організму, термінів статевого дозрівання, психологічній сфері особливо яскраво проявляються після 9-10 років і впливають на поведінку, працездатність й інтереси дівчаток. Це повинно знаходити відображення в організації всього процесу фізичного виховання школярів [1].

Актуальним на сьогодні є проблема в доцільності роздільного навчання хлопчиків і дівчаток, починаючи вже з першого класу, за умови складання відповідних програм з фізичної культури. Багато авторів відзначають, що, починаючи з молодшого шкільного віку, дівчатка і хлопчики мають різний рівень фізичної підготовленості, а в силу анатомо-фізіологічних особливостей дівчата менш здатні до освоєння спортивних рухових навичок, і розвиток фізичних якостей дітей відбувається гетерохронно.

При проведенні уроків спільно для хлопчиків і дівчаток виникають методичні труднощі в організації і проведенні занять (відмінності в обсязі, інтенсивності фізичного навантаження в різних частинах уроку; складності при складанні змішаних команд для проведення навчальних ігор, а також саме проведення ігор). Основними причинами можуть бути і низький рівень функціонального стану, і психологічні труднощі: невпевненість, сором'язливість, відсутність азарту і емоційного задоволення.

Уникнути цих труднощів можна, якщо на уроках фізичної культури диференціювати клас на хлопців і дівчат, пропонуючи учням відповідний їх інтересам навчальний матеріал і фізичне навантаження, що враховує статеві відмінності, анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, фізичну підготовленість [2]. Тому диференційоване навчання школярів слід розглядати, як прогресивну і науково обґрунтовану форму організації уроків фізичної культури.

У зв'язку з цим метою, розробленого нами змісту уроків фізичної культури для дівчат 6-х класів, є досягнення оптимального фізичного стану і зміцнення здоров'я; поліпшення оцінок, які характеризують культуру рухів; розвиток індивідуальних здібностей школярок і формування стійкого інтересу до занять фізичними вправами.

Додатково до завдань, що вирішуються в базовій частині програми, поставлені завдання, які необхідно вирішити при реалізації в навчальному процесі розробленої нами програми.

1. Розширення знань і рухового досвіду за допомогою оволодіння руховими діями за рахунок комплексного впровадження нових засобів видів гімнастики з метою формування умінь самостійно займатися і здійснювати фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність.

2. Формування знань про ефективність використання засобів видів гімнастики з оздоровчою спрямованістю для зміцнення здоров'я, поліпшення рухової підготовленості, організації дозвілля.

3. Створення уявлення про індивідуальні функціональних, психічних і духовно-моральних особливостях, про фізичні можливості організму і способах їх розвитку з метою корекції постави, статури і психічних станів.

4. Поліпшення функціонального стану, фізичного розвитку, фізичної підготовленості та стану здоров'я.

5. Виховання етичної і моральної поведінки, розвитку естетичних якостей і культури рухів, формування правильної постави та красивої ходи.

З метою ефективного вирішення оздоровчої завдання на уроці і забезпечення адаптаційного процесу у школярок планування обсягу та інтенсивності фізичних навантажень здійснюється інтегровано та в суворій відповідності з принципом хвилеподібно зростаючих навантажень, які перебували в діапазоні від низького до помірного [4].

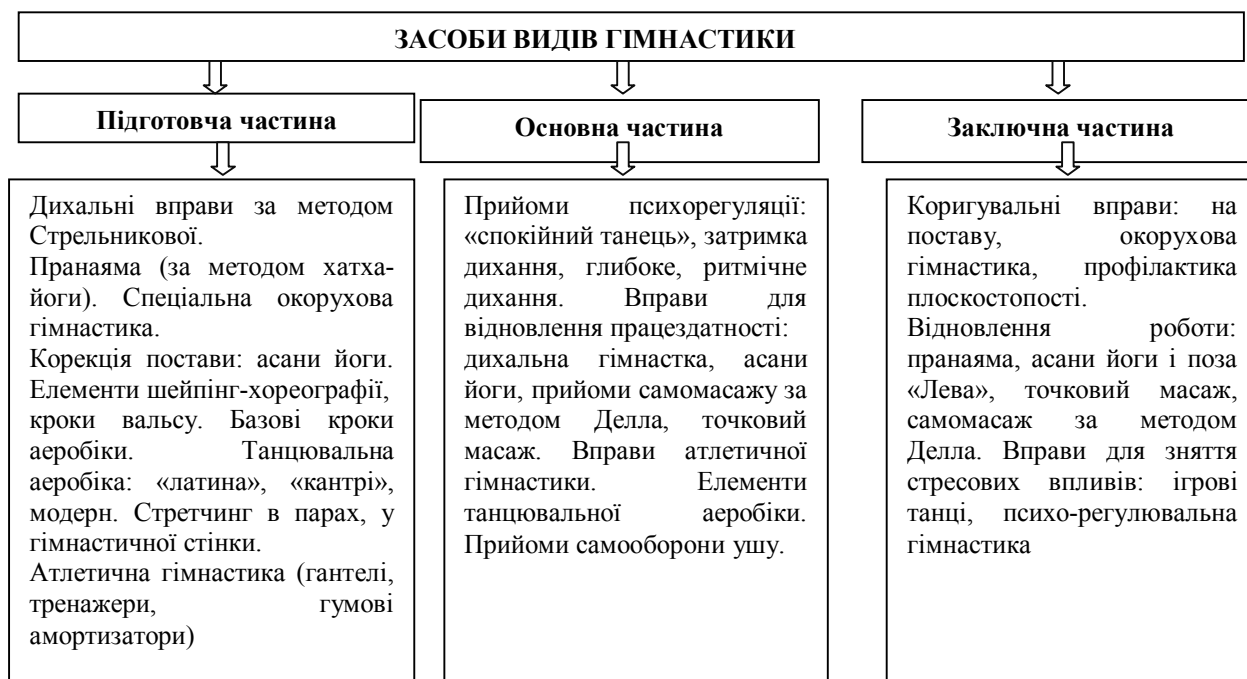


Рис. 1. Методика комплексного використання засобів видів гімнастики в різних частинах уроку фізичної культури для школярів 6-го класу

У зоні низької інтенсивності (100-120 уд / хв) здійснюється процес навчання засобам видів гімнастики оздоровчої спрямованості. На етапі закріплення в цій же зоні виконуються елементи шейпінг-хореографії, стретчингу, асан йоги, ушу, дихальної гімнастики, самомасажу, психорегуляції і релаксації, коригувальні вправи.

Зона помірної інтенсивності (50% від максимального навантаження) сприяє встановленню взаємодії між функціями серцево-судинної системи, дихання і рухового апарату.

Таким чином, на уроках з оздоровчою спрямованістю оптимальним рівнем інтенсивності є робота протягом 25-30 хвилин при ЧСС 130-160 уд / хв. Режим виконання вправ в цій зоні сприяє розвитку загальної витривалості (базові кроки аеробіки, танцювальна аеробіка, спортивні танці, елементи шейпінгу, стретчингу, елементи атлетичної гімнастики, деякі асани йоги, прийоми ушу).

Основні особливості програми з комплексним використанням засобів видів гімнастики полягають в наступному:

1. Засоби видів гімнастики, що використовуються на уроці, органічно доповнюють традиційні засоби фізичної культури.

2. Комплексне застосування засобів видів гімнастики і функціональної музики у всіх частинах уроку дозволяє підтримувати протягом усього уроку високу працездатність і активність учнів, ефективно вирішувати проблему дефіциту позитивних емоцій.

3. Введення третього додаткового уроку фізичної культури дозволяє більше уваги приділяти теоретичній підготовці школярів, де поглиблено вивчаються оздоровчі системи, популярні оздоровчі напрямки: танцювальна аеробіка, шейпінг, стретчинг, пластика, спортивні танці, атлетична гімнастика, ушу, йога.

4. У підготовчій частині кожного уроку проводиться аналіз самопочуття з використанням прийомів самоконтролю. Відповідно до фізичного і психоемоційного стану школярів коригуються завдання уроку і засоби, що застосовуються в цій частині уроку: вправи на формування правильної постави, склепіння стопи, ходи, вправи для очей, стретчинг, аеробіка. На кожному уроці обов'язково проводяться: психоемоційний настрій, прийоми самомасажу або точкового масажу, вправи на вдосконалення дихальних можливостей.

5. В основній частині уроку під час відпочинку обов'язково використовуються дихальна і коригувальна гімнастика, прийоми психокорекції та релаксації для зняття нервово-м'язового напруження.

6. У заключній частині кожного уроку використовуються прийоми психорегуляції, релаксації, самоконтролю, а також вправи на гнучкість, на координацію рухів, на концентрацію уваги.

Вивчення нового матеріалу в кожному класі здійснюється за принципом «від простого до складного». У 5-му класі школярки вивчають основи і елементи оздоровчих систем, складаючи їх в комплекси і зв'язки для подальшого вдосконалення. У наступному навчальному році дівчата вже здатні не тільки вивчати цілі комплекси вправ і танцювальні зв'язки, але на уроках закріплення і вдосконалення самостійно використовувати різні засоби видів гімнастики, застосовуючи їх в комплексі, інтегровано. Школярки також знайомляться з методикою різних оздоровчих систем. Вивчаючи вплив засобів різних видів гімнастики на фізичний стан, учениці здатні працювати за своїми індивідуальними програмами, реалізуючи індивідуальні





здібності (при складанні комплексу танцювальної аеробіки, при роботі з тренажерами, займаючись стретчингом, корекцією постави або психокорекції і т.п.).

Для школярів 11-12 років характерне поєднання принципів паралельного і послідовного проходження видів програмного матеріалу. В силу психічних і фізичних можливостей дівчаток 11-12 років на кожному уроці ставляться кілька дидактичних завдань (розучування нового матеріалу, закріплення, контроль). Звідси однотипні уроки в середньому складають 40-50%, а уроки змішаного типу - 50-60% [6].

Слід зазначити, що комплексний вплив засобів видів гімнастики, облік сенсорних періодів розвитку дітей повинні сприяти ефективному розвитку у школярів фізичних якостей. Однак у дівчаток в підлітковому віці спостерігається нерівномірність статевого дозрівання, проявляються індивідуальні особливості фізичного розвитку, ці фактори суттєво впливають на розвиток певних рухових здібностей. У зв'язку з цим для кожної вікової групи на основі фонових досліджень була розроблена методика, спрямована на розвиток у школярів «слабких» і вдосконалення «провідних» фізичних якостей, на поліпшення показників функціонального стану і рівня здоров'я.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособ. для студентов вузов физической культуры / Под ред. Е. Б. Мякинченко и М. П. Шестакова. – М.: Спорт Академ Пресс, 2012. – 304 с.
2. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 384 с.
3. Паффенбаргер Р.С. Здоровый образ жизни / Р.С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. – К.: Олимпийская литература, 1999
4. Теория и методика физического воспитания / Под ред. Т.Ю. Круцевич. – Т. 2. – Киев: Олимпийская литература, 2003. – 392 с.;

**Марія КОСТАНДІ**

### **ЦІННІСТЬ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання*

*Науковий керівник – викладач Сундукова І. В.*

Актуальною проблемою сьогодення є формування в дітей ціннісного ставлення до свого здоров'я, формування в них здоров'язбережувальних компетенцій, створення умов для гармонійного розвитку душі й тіла. Крім того одним із головних завдань освіти, яке вказане в законі України «Про освіту», є виховання свідомого ставлення до свого здоров'я, та здоров'я інших громадян, як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок та засад здорового способу життя. Розв'язання цих завдань зумовлює необхідність пошуку нових напрямків роботи загальноосвітніх шкіл, спрямованих на формування ціннісного ставлення учнів молодшого шкільного віку до свого здоров'я [8].

Ідея цінності здоров'я проходить у початковій школі крізь усі навчальні предмети. Діти навчаються відповідально і дбайливо ставитись до власного здоров'я – це завдання закладено у змісті освіти і системі виховання. Саме від учителя початкових класів значною мірою залежить, яким буде здоров'я дитини у подальшому житті. Діяльність педагога має бути спрямована на формування в учнів:

- світогляду, спрямованого на збереження власного здоров'я, активної мотивації щодо зміцнення здоров'я;
- знань, умінь і навичок безпечної поведінки;
- здатності передбачати наслідки своїх вчинків;
- уміння прогнозувати виникнення небезпеки, самостійно приймати рішення;
- здатності жити у гармонії з природою, дбайливо ставитися до довкілля;
- творчої, духовно і фізично здорової особистості [8].

Вступ дитини до школи різко змінює спосіб її життя та діяльності. Ідучи до першого класу, дитина має бути фізично та психологічно готовою до змін у своєму житті. Фізіологічна готовність виявляється в анатомо-фізіологічних змінах, в можливості дитячого організму витримувати навантаження в школі. Початок навчання дитини у школі супроводжується різким зниженням її рухової активності – збільшується термін перебування у статичному положенні (за партою, біля комп'ютера).

Однією з головних умов збереження, зміцнення здоров'я та всебічного фізичного розвитку дитини і важливим аспектом організації навчально-виховного процесу є дотримання нею відповідного рухового режиму, що передбачає добір відповідних фізичних вправ, організацію рухливих ігор.

На сучасному етапі розвитку суспільства рухова активність людини поступово знижується. Прагнення дорослих збільшити інтенсивність процесу навчання, інтелектуального розвитку дитини призводить до зниження рухової активності та збільшення навантаження на нервово-емоційну сферу учнів [3].

Потреба дитини у русі зумовлена біологічними законами розвитку. Доведено, що маленька дитина має значно більше рухову активність, ніж діти старшого віку й дорослі, вона важко переносить довготривале статичне положення під час навчання. Для молодших школярів важливим є не кінцевий результат рухової активності, а сам процес руху. За умови недостатньої рухової діяльності у шестирічній дитини виникає відчуття дискомфорту, погіршується самопочуття (головний біль, біль у м'язах рук, ніг, спині, сонливість), проявляється емоційна неврівноваженість (недисциплінованість, агресивність, дратівливість). Такі прояви дорослі сприймають як неслухняність, вередливість [6].

Обов'язковою умовою виховання здорової дитини є організація правильного способу життя, і зокрема рухового режиму.

Організація режиму дня школяра передбачає:



- раціональне співвідношення та чергування праці й відпочинку;
- забезпечення відповідного режиму та якості харчування;
- дотримання режиму сну відповідної віку дитини тривалості;
- активний руховий режим протягом дня (у школі й поза школою);
- визначення певного часу для виконання домашніх завдань;
- обумовлений час перебування на свіжому повітрі [8].

У ході формування рухового режиму важливо враховувати закономірні зміни розумової працездатності школярів, які відображають функціональний стан центральної нервової системи і тісно пов'язані з добовим ритмом діяльності інших систем. У процесі навчальних занять у дітей поступово знижується працездатність: погіршується пам'ять, збільшується латентний період рухової реакції. У зв'язку з необхідністю тривалий час перебувати у статичній позі порушується постава, викривлюється хребет. Крім того, і працездатність школярів протягом уроку не буває постійною. Спочатку вона не велика, потім вона зростає, утримується якийсь час на певному рівні, після чого поступово знижується. Такі фази працездатності учнів повторюються на кожному занятті. Дослідженнями педагогів, фізіологів, медиків доведено, що у молодших школярів різке падіння працездатності, зниження пам'яті, уваги настає після 30-35 хвилин безперервного розумового навантаження. З метою запобігання зниженню працездатності доцільно через відповідні проміжки часу проводити невеличкі фізкультхвилинки [8].

Якщо спостерігається стійке зниження працездатності учнів, необхідно організувати більш тривалий активний відпочинок на свіжому повітрі, що найчастіше використовується в групах продовженого дня як година здоров'я. Подальша рухова активність протягом дня забезпечується відвідуванням спортивних секцій, гуртків, прогулянками на свіжому повітрі.

Найкращим активним відпочинком для школяра буде рухова діяльність на свіжому повітрі. Рухи та вправи, які діти обирають самі, мають кращий вплив, оскільки виконуються із задоволенням, радістю, емоційно забарвлені та завдяки цьому забезпечують більш ефективний відпочинок. Як правило, це рухливі та спортивні ігри.

*Основними завданнями* учителя початкової школи щодо формування та зміцнення здоров'я молодших школярів є:

1. проведення спільно з лікарем школи медичного огляду учнів і урахування отриманих даних у подальшій роботі;
2. забезпечення дотримання учнями рухового режиму;
3. піклування про відповідний санітарно-гігієнічний стан усіх приміщень, в яких перебуває дитина;
4. проведення роз'яснювальної роботи з батьками щодо необхідності займатися фізичними вправами у відповідному спортивному одязі; важливості фізичного виховання дітей та цінності здоров'я [6; 8].

Вчені Т.К. Андрющенко, Г.І. Григоренко, О.Д. Дубогай, Н.Ф.Денисенко, Н.Ю. Синягіна, О.П. Козін, І.В. Кузнецова та ін. вважали, що здоров'я індивіда залежить не тільки від зовнішніх чинників, а й від власного ставлення до нього.

Зазвичай здоров'я розуміють як відсутність хвороб та ведення нормальної життєдіяльності організму. У трактуванні поняття «здоров'я» на сьогодні немає єдиної думки. Існує понад 300 визначень поняття «здоров'я». Офіційно прийнятим вважається визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), згідно з яким «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи фізичних вад» [2].

Згідно поглядів С.Ю. Путрова, у роботі П.І. Калью представлено понад 80 дефініцій здоров'я, запропонованих представниками різних наукових шкіл і напрямів. Зібраний ним перелік є далеко не повним, проте він також вказує на різноманіття трактувань і різномірність ознак, використаних при виявленні сутнісних характеристик цього поняття. Серед визначень здоров'я домінують такі, які вказують на: 1) нормальну функцію організму на всіх рівнях його організації (від генетичних до організаційних структур); нормальне протікання фізіологічних і біохімічних процесів, які сприяють індивідуальному виживанню і відтворенню; 2) динамічну рівновагу організму і його функцій з довкіллям; 3) здібність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь в соціальній діяльності і суспільно корисній праці; 4) здатність організму пристосовуватися до постійно змінних умов існування в довкіллі, здатність підтримувати постійність внутрішнього середовища організму, забезпечуючи нормальну життєдіяльність; 5) відсутність хвороби і хворобливих змін; 6) повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил [5, с. 153-154].

У свою чергу, М.С. Гончаренко та В.Є. Новикова визначають поняття «здоров'я» як «інтегративну цілісність людини, що виявляється в оптимальній єдності соціального і біологічного аспектів розвитку індивідуальності на основі пріоритету духовно-моральних цінностей у конкретних умовах життєдіяльності» [6, с. 39].

Ціннісний зміст здоров'я акумулюється в відношенні особистості (соціуму) до свого стану, яке забезпечує успішну (гідну), прийнятну для даних умов життєдіяльність. Разом з відношенням школяра до здоров'я вибудовується система його ціннісних орієнтацій, уподобань, цілей, без яких людське існування втрачає сенс. Поняття «здоров'я» як цінність включає в себе безліч цінностей, що мають смисло-життєві значення для людини. Здоров'я – це і користь, і слава, і краса, і добро, і щастя. І в цьому відношенні про здоров'я можна говорити, як про універсальну цінність [2].

Психологічна якість «цінність здоров'я», що об'єктивується у цінності людської тілесності, набуде достатньої дієвості, якщо через неї школяр усвідомлюватиме і практично утверджуватиме себе, своє цілісне



(і фізичне, й моральне) «Я» у суспільно значущих справах і поведінці. Така якість «цінність здоров'я» і буде «цінністю для», цінністю, що визначатиме гуманістично спрямовану життєдіяльність суб'єкта. У такій життєдіяльності й формуватиметься особистісна система, де гармонійно функціонуватимуть і цінність здоров'я, і морально-духовні цінності особистості [1].

Як зазначено в дисертаційному дослідженні І. В. Сундукової, ціннісне ставлення до здоров'я формується в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності [7].

Особливості стимулювання емоційних переживань у молодших школярів щодо цінності здоров'я в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності виражаються в наступному:

- в необхідності інформаційного підкріплення позитивних емоцій, одержуваних дитиною в процесі рухової активності;

- в акцентуванні уваги педагога не на результаті фізкультурно-оздоровчої діяльності (який в старшому віці стає основним джерелом емоційних переживань), а на її процесі та спонтанних у ньому емоціях;

- в організації між класових змагань «Я і моє здоров'я»;

- в широкому використанні ігрових форм роботи, як одного згідно вікового розвитку вольових якостей особистості;

- в необхідності включення батьків до спільної фізкультурно-оздоровчої діяльності з дітьми, що обумовлено високою референтністю дорослого для молодшого школяра;

- в проведенні родинно-спортивних свят «День сім'ї» (сімейний спорт, активний відпочинок, виїзд на природу), «Дні здоров'я» (співдружність «педагоги – діти – батьки»).

Таким чином, фізкультурно-оздоровча діяльність є найбільш дієвим засобом згідно вікового розвитку молодшого школяра щодо ціннісного ставлення до здоров'я.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості. В 2 книгах. Книга 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Большая универсальная энциклопедия: в 20-ти томах. Т. 7. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 799 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Гончаренко М. С. Валеологічні аспекти формування здоров'я у сучасному освітньому процесі / М. С. Гончаренко, В. Є. Новикова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 12. – С. 39-43.
5. Путров С.Ю. Здоров'я у контексті предметного самовизначення філософії // Гуманітарний вісник ЗДІА, 2013 – №55. – С.152-162.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.
7. Сундукова І.В. Формування ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я засобами фізичної культури: автореф. дис. канд. психол. наук / І.В. Сундукова – К., 2018. – 24 с.
8. Яценко Л.П. Здоров'я дітей – багатство нації / Л.П. Яценко // Початкова освіта. – 2013. – № 25-27. – С. 39-42.

#### Артем КРЯЧКО

### АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНІСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.

У процесі вивчення сформованості змістового (когнітивного) компоненту здорового способу життя в учнів ми враховували зміст поняття здоров'я та здоровий спосіб життя. Тому основними питаннями дослідження на цьому етапі було вивчення знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, визначення факторів здорового способу життя, знань про засоби збереження і зміцнення здоров'я, шкідливість таких звичок, як куріння, вплив алкоголю та наркотиків.

Результати анкетування показали, що переважна більшість учнів не мають повних знань про те, що таке здоров'я та здоровий спосіб життя. За основу правильної відповіді на запитання „Що таке здоров'я?“ було прийнято наступний еталон – “Коли людина фізично, психічно і соціально благополучна”. Більшість респондентів дали наступні відповіді на це запитання: „Це, тоді, коли не хворієш” – 47,5 %; „Не куриш, не п'єш” – 10 %; „Коли нічого не болить” – 10 %; „Скарб” – 5 %; „Коли людина не хворіє, в неї добрий настрій” – 5 %; решта – 22,5% респондентів дали незрозумілі відповіді або не відповідали взагалі.

Отже, якщо за найбільш адекватне визначення поняття „здоров'я”, вважати відповідь „Коли людина не хворіє і в неї добрий настрій” – лише 5 % з анкетованих нами старшокласників мають адекватне уявлення про поняття здоров'я. Сформованість знань щодо здорового способу життя визначалась запитанням „Що потрібно робити, щоб бути здоровими?”. Результати представлені у таблиці 1.

Отже, дані таблиці свідчать, що 18,75% учнів не дали чіткої відповіді на запитання, тобто не знають, що треба робити, щоб бути здоровим; 30% учнів вважають, що потрібно лікуватися; лише 12,5% учнів вважають, що необхідно займатися спортом. Жоден із учнів не відповів про комплексність заходів щодо власного здоров'я, відповіді були лише про той чи інший захід.

Таблиця 1

Результати дослідження знань щодо основ здорового способу життя

№ п/п	Зміст відповіді	Кількість респондентів у %
1.	Лікуватись	30 %
2.	Добре їсти та спати	17,5 %
3.	Пити таблетки	15 %
4.	Добре займатись	6,25 %



5.	Займатись спортом	12,5 %
6.	Відповіді немає або вона не зрозуміла	18,75 %

У анкетах закритого типу учні відповідали на запитання: „Здоровий спосіб життя – коли людина зберігає та зміцнює своє здоров'я?”. 45% респондентів відповіли „так”, 25% – „ні”, 30% – “не знаю”.

В процесі дослідження сформованості змістового компоненту здорового способу життя ми вивчали і знання старшокласників щодо саморуйнівної поведінки та шкідливості таких звичок, як куріння, вживання алкоголю та наркотиків.

На запитання відкритої анкети „Чи вважаєш ти, що куріння є шкідливим?” ми отримали відповідь „так” – у 88,75% респондентів, „ні” – 6,25%, відсутня відповідь – 5%. На аналогічне запитання „Чи шкідливо пиячити?” відповідь „так” дали – 81,25%, „ні” – 10%, відсутня відповідь – 8,75%. Отже, переважна більшість учнів старших класів знають про негативний вплив куріння і вживання алкоголю на здоров'я людини.

Результати відповідей свідчать про певну позитивну динаміку сформованості знань щодо шкідливості саморуйнівної поведінки. Це, безумовно, пов'язано з викладанням навчальних предметів, у процесі вивчення яких висвітлюються питання здоров'я та здорового способу життя. Проте незначний її темп дозволяє зробити висновок про недостатність отримання необхідних знань про шкідливість куріння, вживання алкоголю та наркотиків як на уроках, так і у позакласній діяльності.

Також за результатами закритого анкетування спостерігається різниця у відповідях порівняно з відкритим анкетуванням. Так, на запитання відкритої анкети “Чи вважаєш ти, що куріння шкідливе?” 76,25% респондентів відповіли “так”, а при закритому анкетуванні на аналогічне запитання “так” відповіли 67,5% учнів. На запитання відкритої анкети “Чи шкідливо пиячити?” 72,5% учнів дали відповідь “так”, на аналогічне запитання закритої анкети відповідь “так” дали 60% учнів. Це обумовлено специфікою закритого анкетування і свідчить про те, що певна кількість учнів хоч і усвідомлюють негатив у саморуйнівній поведінці, проте остаточно не впевнені у шкідливому впливі куріння і вживання алкоголю на здоров'я людини.

Узагальнення результатів анкетування з метою встановлення сформованості знань про здоровий спосіб життя наведемо у таблиці 2.

Таблиця 2

Сформованість змістового (когнітивного) компоненту здорового способу життя в учнів старшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл

№ п/п	Складові сформованості когнітивного компоненту здорового способу життя	Правильна повна відповідь	Правильна неповна відповідь	Неправильна відповідь
1.	Розуміння сутності здорового способу життя	5	31,25	63,75
2.	Знання про складові здорового способу життя	11,25	31,25	57,5
3.	Розуміння шкідливості куріння	67,5	12,5	20
4.	Розуміння шкідливості вживання алкоголю	60	18,75	21,25
5.	Розуміння небезпечності наркотиків	73,75	7,5	18,75
6.	Усвідомлення ролі навчальної діяльності та фізкультури у здоровому способі життя	28,75	51,25	20

Відповіді оцінювалися за критеріями: повнота, правильність, усвідомленість та адекватність. Наприклад, на запитання “Чи шкідливо курити?” 80% учнів відповіли “Так”, але за критеріями оцінювання лише 67,5% дали повну, правильну адекватну відповідь. На запитання “Чи шкідливо пиячити?” 78,75% учнів відповіли “Так”, але правильну повну відповідь дали лише 60%.

Узагальнюючи результати анкетування, ми здійснили якісний аналіз знань учнів старшої школи за визначеними нами критеріями щодо понять здоров'я та здорового способу життя. Його результати наведемо у таблиці 3.

Таблиця 3

### Рівень знань старшокласників про здоров'я та здоровий спосіб життя

п/п	Складові сформованості змістового компоненту здорового способу життя	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.
1.	Розуміння поняття здоров'я та здорового способу життя	6,25	6,25	60	61,25	33,75	32,5
2.	Знання факторів здорового способу життя та перерахування їх	11,25	12,5	31,25	30	57,5	57,5
3.	Пояснення факторів здорового способу життя	10	11,25	28,75	30	61,25	58,75
4.	Загальна оцінка знань про здоров'я та здоровий спосіб життя	9,16	10	40	40,41	50,83	49,58

Отже, відомості табл. 3 свідчать, що у 10% старшокласників високий рівень сформованості змістового компоненту здорового способу життя, тобто їх знання про здоровий спосіб життя є повними, правильними, усвідомленими.





Середній рівень сформованості знань про здоровий спосіб життя у 40% учнів, низький рівень – у 50% учнів. Це свідчить про недостатню увагу у процесі навчально-виховної роботи до питань формування знань про здоров'я і здоровий спосіб життя.

З результатів дослідження можна зробити висновок, що рівень оволодіння знаннями про сутність та фактори здорового способу життя у старшокласників є недостатнім, особливо це стосується визначення сутності здоров'я і здорового способу життя, усвідомлення важливості таких факторів здорового способу життя, як рухова активність, повноцінне харчування, раціональний режим праці й відпочинку.

Це підтверджує наше припущення про необхідність розробки системи удосконалення знань про здоровий спосіб життя у процесі навчально - виховної роботи у загальноосвітніх школах.

У процесі вивчення сформованості емоційно-мотиваційної складової здорового способу життя в учнів старшої школи вивчалась наявність у них потреб, бажання та інтересу до вивчення питань здоров'я та здорового способу життя, усвідомлення важливості здоров'я та дотримання здорового способу життя для нормального розвитку особистості, місце здоров'я та здорового способу життя у загальнолюдських та особистісних цінностях, ставлення до саморуйнівної поведінки (куріння, вживання алкоголю та наркотиків).

Якісний аналіз відповідей показав, що ставлення учнів до здоров'я є позитивним. Так, на поставлене запитання "Для чого людині потрібно бути здоровою?" були отримані, зокрема, наступні відповіді: "Щоб не хворіти"; "Щоб працювати"; "Щоб мати у майбутньому здорових дітей". На запитання "Як ти ставишся до людей, що курять?" були отримані, зокрема, наступні відповіді: "Добре"; "Погано, бо буде рак легенів"; "Не знаю, якщо вони хочуть, то хай курять". На запитання "Як ти ставишся до людей, що п'ють?" учні відповідали, зокрема, так: "Погано, бо це шкідливо для здоров'я"; "А чому б не випити?".

Таблиця 4

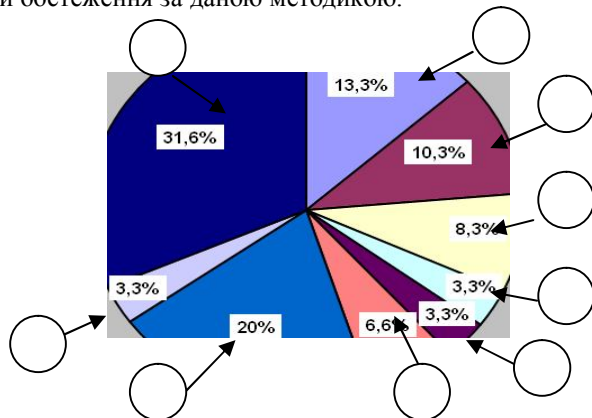
Емоційне ставлення старшокласників до здоров'я та здорового способу життя

№ п/п	Запитання анкети	Позитивна відповідь	Негативна відповідь	Не має відповіді	Адекватне пояснення відповіді
1.	Чи вважаєш ти, що здоров'я та здоровий спосіб життя необхідні людині?	780,0	14,8	15,2	47,5
2.	Як ти ставишся до куріння?	27,5	51,25	21,25	26,25
3.	Як ти ставишся до вживання алкоголю?	32,5	40	27,5	27,5
4.	Як ти ставишся до наркотиків?	1,25	90	8,75	51,25
5.	Як ти ставишся до фізичної культури та спорту?	80	13,75	6,25	31,25

Як видно з таблиці, більшість старшокласників усвідомлюють необхідність бути здоровим і вести здоровий спосіб життя, хоча адекватне пояснення відповіді дала меншість опитаних учнів. Наприклад, серед учнів 9-го класу на запитання "Чи вважаєш ти, що здоров'я і здоровий спосіб життя необхідні людині?" позитивно відповіли 80% учнів, а адекватне пояснення відповіді дали лише 47,5% учнів. До звичок саморуйнівної поведінки – куріння, вживання алкоголю учні переважно ставляться негативно, але, знову ж таки, адекватну відповідь дають меншість опитаних учнів.

І найбільша різниця у відповіді і її поясненні прослідковується при відповідях на запитання "Як ти ставишся до фізичної культури і спорту?". Тут переважна більшість учнів відповіла позитивно – 80% учнів, але адекватно пояснити свою відповідь змогли лише 31,25% учнів. Це, на нашу думку, свідчить і про недостатність сформованості знань, про що говорилось вище, і про недостатню сформованість емоційно-мотиваційного компоненту здорового способу життя.

Для визначення місця здоров'я серед загальнолюдських цінностей ми використовували методику "Ціннісних орієнтацій" М. Рокича, яку дещо спростили для старшокласників. На рисунку ми наводимо результати обстеження за даною методикою.



1 – активне діяльне життя; 2 – життєва мудрість; 3 – здоров'я; 4 – кохання; 5 – цікава робота; 6 – матеріально забезпечене життя; 7 – щасливе сімейне життя; 8 – задоволення; 9 – стабільна обстановка в країні; 10 – самостійність; 11 – наявність добрих і вірних друзів.



Отже, аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що в ієрархії загальнолюдських цінностей у старшокласників як загальноосвітніх, так і допоміжних шкіл здоров'я не стоїть на першому місці, хоча його значущість усвідомлюється певною кількістю респондентів: 11,25% - старшокласників.

Пріоритетність учні загальноосвітніх шкіл надали тим цінностям, які є головними для більшості підлітків – наявність добрих і вірних друзів (31,6%), активне діяльне життя (13,3%), матеріально забезпечене життя (20%). Такий розподіл цінностей свідчить, що 91,25% старшокласників недостатньо усвідомлюють значущість здоров'я для свого життя; здоров'я не є для них пріоритетною, особистісною цінністю. Вибір “наявності друзів” – переважна цінність для старшокласників, які свідчать бажання бути членом певної референтної групи, отримувати задоволення своїх потреб і можуть слугувати чинником виникнення проявів девіантної поведінки, адикції, чи, навпаки, сприяти формуванню адекватної, спрямованої на успіх поведінки, яка є запорукою здорового способу життя. Ці фактори враховувались при розробці моделі удосконалення навчально-виховної роботи з формування здорового способу життя у старшокласників. На запитання „Від кого ти чув про шкідливість вживання алкоголю?” – 65% учнів відповіли, що від вчителів у школі, 15% - від батьків, 20% - що не чули про це взагалі. Отже, результати анкетування учнів показали, що інформацію про шкідливі для здоров'я звички (куріння, вживання алкоголю, наркотиків) переважна більшість школярів (65 %) отримала від вчителів, і лише 13% - від батьків, у той же час 85% учнів отримали і негативний досвід у сім'ї, де вони спостерігали, як хтось із членів сім'ї курить, пиячить і т.д.

З метою визначення інтересу, потреби та бажання до вивчення питань здоров'я та здорового способу життя у старшокласників з ними були проведені бесіди, в яких учні відповідали на наступні запитання: „Чому важливо бути здоровими?“, „Хто надає тобі приклад здорового способу життя?“, „Чи дотримуються твої кумири здорового способу життя?“, „Навіщо дотримуватися здорового способу життя?“.

На ці запитання учні, зокрема, давали наступні відповіді. Запитання: „Чому важливо бути здоровим?” – „Щоб добре вчитися“; „Довго жити“; „Мати здорову сім'ю“.

На запитання „Хто подає тобі приклад здорового способу життя?” майже всі учні (92,5%) у ході бесіди відповіли, що це вчителі. Жоден учень не назвав своїх батьків чи членів своєї родини. Серед кумирів, що подають приклад здорового способу життя, більшість учнів вказала на відомих спортсменів та кіногероїв. Отже, відповіді дітей свідчать про те, що приклад ведення здорового способу життя учні отримують у сім'ї недостатньо, а переважно набувають в ній негативного досвіду. Так, на запитання анкети: „Чи вживають твої батьки алкоголь?” 85% дітей відповіли стверджувально. Вони, зокрема, говорили: „Тато п'є“; „Брат, дуже часто“; „Мій батько часто вживає горілку“.

Таким чином, спостерігається тенденція негативного впливу сім'ї на виховання здорового способу життя учнів старшого шкільного віку, що також необхідно враховувати у навчально-виховній роботі.

З метою вивчення ставлення учнів до саморуйнівної поведінки застосовувалась методика незакінчених речень. Учні пропонували продовжити написані вихователем речення для створення реклами про шкідливість куріння і алкоголю на організм людини.

Аналіз відповідей учнів дозволив зробити висновок, що старшокласники усвідомлюють шкідливість куріння та вживання алкоголю. Проте недостатність їхніх знань щодо цього питання, негативний досвід сімей, де батьки курять, пиячать, висока навіюваність дітей, невміння встановити причинно-наслідкові зв'язки призводить до того, що вони, усвідомлюючи негативність шкідливих звичок, вважають, що з ними можна жити, і це не призводить до тотального погіршення здоров'я і не впливає на подальше життя людини.

**Олександра КУЩЕНКО**

### **ВПЛИВ НЕДОСТАТНЬОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.*

**Актуальність.** Здоров'я – одна з найважливіших життєвих цінностей людини, запорука благополуччя і довголіття. Проблеми збереження здоров'я та формування здорового способу життя молоді актуальні в сучасному суспільстві.

Реалією сьогодення є низький рівень здоров'я і фізкультурно-оздоровчої активності школярів. Згідно результатів досліджень, число учнів з різними відхиленнями в стані здоров'я збільшується з кожним роком і становить від 25 до 63%. За період навчання в школі відзначається негативна динаміка рівня здоров'я і фізкультурно-оздоровчої активності учнів, показники помітно знижуються від року навчання [5]. Заняття фізичною культурою і спортом сприяють профілактиці різних захворювань, є одним з основних компонентів змісту здорового способу життя, під яким розуміється дотримання людиною певних норм, правил і обмежень у повсякденному житті, що сприяє збереженню здоров'я, високого рівня працездатності у навчальній і професійній діяльності. Заняття фізичною культурою як наслідок сприяють продовженню життя і періоду рухової активності. Проблема підвищення рухової активності школярів, позбавлення наслідків гіпокінезії, а саме стану недостатньою рухової активності охоплює все більше наукових досліджень [1; 3; 4; 6; 7].

**Мета дослідження** – охарактеризувати вплив рухової активності на організм учнів та порівняти показники зрушень у стані фізичного розвитку учнів старшої школи.



Стан здоров'я визначається за допомогою чотирьох критеріїв: наявність або відсутність хронічних захворювань; рівень функціонального стану основних систем організму; стадії резистентності організму (стійкість, загартованість); рівень досягнутого фізичного розвитку й ступінь його гармонійності. Рух, як такий, за своєю дією може замінити будь-які ліки, але всі засоби світу неспроможні замінити дію рухів.

Рухова активність – загальна невід'ємна властивість усіх форм живої матерії, яка характеризується здатністю реалізувати свої потреби й пристосуватися до умов середовища, що постійно змінюється. Регламентована рухова активність – важливий фактор корекції способу життя [2].

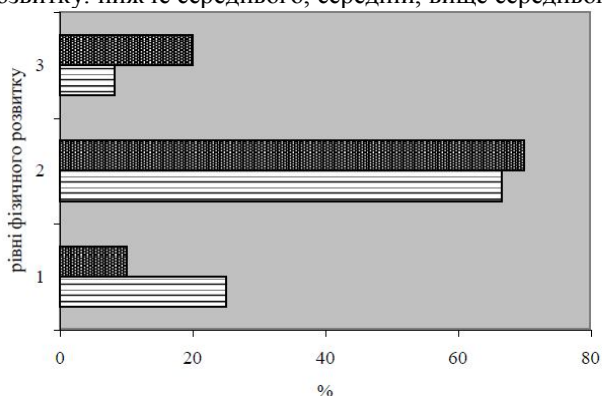
На думку Т. Круцевич, ступінь рухової активності, який враховує всі індивідуальні особливості та сприятливо впливає на рівні клітини, органи і тканини, на рівні цілісного організму, слід називати оптимальною нормою [5].

Наукове дослідження здійснювалось на базі загальноосвітнього закладу №17 м. Кропивницького. Робота полягала у вивченні особливостей фізичного розвитку учнів старшої школи (дівчатка). Отримані дані середньостатистичних значень ( $\bar{x} \pm \sigma$ ) про фізичний розвиток школярів представлені у таблиці. І й свідчать про відмінність у показниках контрольної та експериментальної груп.

Таблиця 1.

Показники	Контрольна група	Експериментальна група
Довжина тіла (см)	166±8,14	165± 5,54
Маса тіла (кг)	55,4±4,25	56,2±5,57
ОГК(см)	84,2±4,98	85,8±3,42
ЖЄЛ (л)	2,1±0,6	1,8±0,4
Динамометрія (кг)	29,9±7,2	28,7±8,4

За фізичним розвитком у цілому та ознаками, що його визначали, учні мають відмінності. За результатами середньостатистичних даних ЖЄЛ у дівчат контрольної групи знаходяться в межах вікової норми, а у експериментальної нижче вікової норми. Середньостатистичні показники динамометрії у 61,1% відповідно знаходяться в межах вікової норми, у 33,4% – вище вікової норми, 5,5% мають показники нижче вікової норми. Згідно до методики шкали регресії для оцінки фізичного розвитку школярок ми розподілили їх за рівнями фізичного розвитку: нижче середнього, середній, вище середнього (рис. 1).



■ – контрольна група

▨ – експериментальна група

1 – вище середнього рівень; 2 – середній рівень; 3 – нижче середнього

Рис. 1 Розподіл учнів (дівчат) старшої школи за рівнями фізичного розвитку

За результатами дослідження 25% учениць контрольної групи та 10% експериментальної мають вище середнього рівень фізичного розвитку; 66,7% та 70% відповідно мають середній рівень; 8,3% та 20% відповідно – нижче середнього рівень фізичного розвитку. Рівень розвитку за довжиною тіла – 35,1%, за масою тіла – 11,1% та за ОГК – 33,3% перевищують вікові норми, що підтверджують дані багатьох вчених [4], а 7,4% – нижче вікової норми за довжиною тіла, 55,5% за масою тіла, 11,1% за ОГК.

У результаті проведеного анкетування піддослідних виявлено, що школярки контрольної групи, які мають вище середнього рівень фізичного розвитку активно займаються спортом у позакласній та позашкільній формах організації занять і мають спортивні розряди у певному виді спорту (легка атлетика, аеробіка, спортивні ігри, художня гімнастика).

Учениці, які мають вище середнього рівень фізичного розвитку активно займаються хореографією.

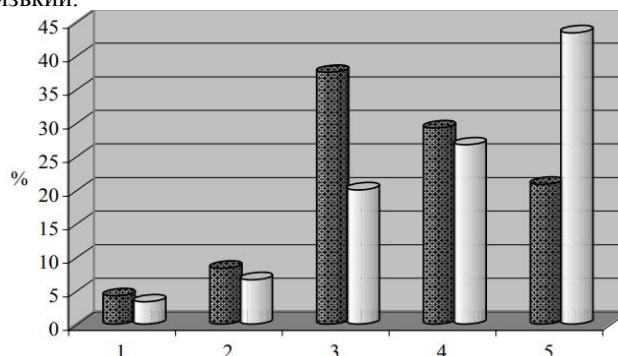
Метод індексів дає можливість оцінити фізичний розвиток відносно окремих антропометричних ознак за допомогою найпростіших математичних формул. Для оцінки фізичного розвитку використовували метод індексів Кетле. Оцінюючи морфологічний статус реєстрували наступні показники: довжина і маса тіла. В залежності від величини індексу Кетле (ІК) учениць контрольної та експериментальної груп розподілили до одного із 5 рівнів фізичного розвитку (рис. 2).

У віковій групі за результатами індексу Кетле результати розподілу за рівнями наступні:

- 4,2% та 3,3% – мають високий рівень;
- 8,3% та 6,6% – вище середнього;
- 37,5% та 20% – середній;



- 29,2% та 26,7% – нижче середнього;
- 20,8% та 43,4% – низький.



1 – високий; 2 – вище середнього; 3 – середній; 4 – нижче середнього; 5 – низький.

■ – контрольна група.

□ – експериментальна група

### Рис. 2. Рівень фізичного розвитку учнів (дівчат) старшої школи за індексом Кетле

Показники силового індексу у 79,2% контрольної знаходяться в межах вікової норми, у 20,8% – в межах вікової норми. Відповідно у студенток мистецького факультету 73,3% – в межах вікової норми, 10% – вище вікової норми, 16,7% – нижче вікової норми. У результаті опитування виявлено, що учні, які мають показники вище вікової норми активно займаються різними видами рухової активності

**Висновки.** Таким чином, дослідження показують, що у школярів є своя добова величина рухової активності, яка суворо індивідуалізована. Вона залежить від віку, статі, стану здоров'я, типу вищої нервової діяльності, місцевих кліматичних умов, організації освітнього процесу, режиму дня.

Організм реагує на коливання кліматичних умов, на зміну часових поясів, на різні соціально-побутові ситуації. Такий рівень рухової активності й відповідний цьому негативний стан здоров'я у теперішній час, в період науково-технічної з обмеженням потреб в енергетичних витратах, притаманний значній кількості людей, зокрема дітям які мають відхилення у стані здоров'я.

З'ясовано, що ті, хто активно займається фізичною культурою, мають більш високий рівень працездатності і менше хворіють. Працездатність у них на 5-10 % вище, ніж у тих, хто не займається фізичними вправами. Завдяки підвищеному опору організму захворюванням учні які активно займаються фізичною культурою і спортом втрачають протягом року у три – чотири рази менше робочого часу через хвороби, ніж не які не займаються.

На сьогодні норми рухової активності школярів з урахуванням стану здоров'я все ж таки чітко не визначені й залежать від багатьох факторів. Але ми підтримуємо загальну думку, що переважній більшості учнів саме старшої школи необхідно підвищувати рухову активність, яка повинна бути чітко індивідуалізована.

Проведені нами дослідження дозволили зробити такі висновки: учні з якими проводилося анкетування мають не повні знання про вплив рухової активності на їх здоров'я. Виходячи з цього, необхідно:

- інформувати батьків та учнів про вплив рухової активності на організм та залучати до режиму дня самостійні заняття фізичними вправами, використовуючи доступні засоби фізичної культури і оздоровчої рекреації;
- збільшувати оздоровчий ефект фізичного виховання;
- здійснювати індивідуальний підхід до нормування рухової активності протягом навчання та в позаурочний час;
- формувати уявлення про необхідність самостійних занять фізичною культурою;
- виховувати постійну потребу в реалізації рухових можливостей, орієнтації на найбільш оптимальні форми занять фізичною культурою.

Деякі науковці в своїх дослідженнях вказують на те, що не завжди високий рівень фізичного розвитку характеризує високий рівень фізичної підготовленості та фізичного стану в цілому. Зазначимо, що фізичний розвиток не можна відокремлювати від загального розвитку особистості, оскільки він залежить від багатьох факторів: екологічних та соціально-економічних. Тому можна вважати, що оцінка фізичного розвитку є складовою для оцінки фізичного стану школярів.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Проблеми управління здоров'ям человека / Г.Л. Апанасенко // Наука в олімпійському спорті. – К., 1999. – С. 56-60.
2. Бальсевич В.К. Физическая активность человека / В.К. Бальсевич, В.А. Запрожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.
3. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок / Я.С. Вайнбаум. – М.: Просвещение, 1991. – С. 28-30.
4. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія та практика / М.В. Дутчак. – К.: Олімп. літ-ра, 2009. – 279 с.
5. Круцевич Т. Гендерные особенности юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся спортом / Т. Круцевич, О. Марченко, Е. Біліченко // Спорт. вісн. Придніпров'я, 2012. – №2 – С. 14-17.
6. Сущенко Л.П. Историчний аспект становлення поняття «здоровий спосіб життя» людини у давньому світі та середніх віках // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з валеології «Формування, збереження і зміцнення здоров'я підліткового покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти». – К.: ІЗМН, 1997. – С. 31-33.
7. Язловецька О.В. Учня про здоров'я: Навчальний посібник / О.В. Язловецька, В.С. Язловецький. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. – 212 с.





Микола ЛЯХОВЕЦЬКИЙ

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ І ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Маленюк Т. В.

**Постановка проблеми.** Відповідно до чинних програм з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів основною метою фізичного виховання школярів є всебічний і гармонійний розвиток особистості. Для досягнення даної мети необхідно вирішити завдання зміцнення здоров'я, підвищення рівня розвитку рухових здібностей та покращення функціонування систем організму школярів.

Відомо, що рівень розвитку швидкісно-силових здібностей у дитячому та підлітковому віці суттєво впливає на вдосконалення інших рухових здібностей, сприяє вдосконаленню трофічних і пластичних функцій організму, нормалізує діяльність серцево-судинної, дихальної та центральної нервової системи (Т.В. Смирнова, 1985).

Крім того, як показує практика фізичного виховання, за останні роки спостерігається тенденція до зниження рівня швидкісно-силової підготовленості школярів [3]. Тому питання розвитку швидкісно-силових здібностей школярів є актуальним і потребує подальшого вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку рухових здібностей, зокрема, силових і швидкісно-силових здібностей школярів вивчали відомі українські науковці: Л.В. Волков (1988), М.М. Линець (1997), Є. Воячеккий (2000), Б.М. Шиян (2001), В.И. Лях (2004), В.Г. Ареф'єв і Г.А. Єднак (2007) та інші.

Фахівці О.В. Гогін і Т.І. Гогіна [2] визначили основні завдання, які повинні вирішуватися у процесі розвитку силових і швидкісно-силових здібностей школярів:

1) гармонійне формування та послідовний розвиток м'язових груп опорно-рухового апарату за допомогою вибірково спрямованих впливів на них відповідними силовими вправами;

2) забезпечення у процесі загальної фізичної підготовки різнобічного розвитку силових здібностей у поєднанні з засвоєнням життєво важливих рухових дій.

У посібнику А.А. Марчук [5, с.5] зазначено, що середній шкільний вік – найсприятливіший період для розвитку м'язової сили. Тому силова підготовка учнів даного віку повинна бути спрямована на підвищення силового потенціалу основних м'язових груп, що забезпечують гармонійний розвиток м'язової системи, з урахуванням вікових та статевих особливостей школярів.

Науковці С. Голяка, О. Мельничук, В. Обозна та О. Разуменко [3] пропонують у процесі розвитку швидкісно-силових здібностей учнів 13 – 14 років обов'язково враховувати різну гармонійність їх фізичного розвитку.

Л.В. Волков [1, с. 189] стверджує, що у процесі розвитку силових і швидкісно-силових здібностей школярів, особливо підліткового віку, необхідно враховувати різний рівень їх фізичного розвитку: прискорений (акселерати), уповільнений (ретарданти) і середній. Означені вікові особливості мають індивідуальний характер.

Урахування цих даних дозволяє на практиці чітко визначити вік, в якому необхідно більше планувати засобів для розвитку силових та швидкісно-силових здібностей, які у своєму природному розвитку мають сенситивний період (О.С. Куц, 1993).

Отже, у середньому шкільному віці складаються найсприятливіші умови для розвитку силових і швидкісно-силових здібностей, але у процесі їх розвитку слід враховувати вікові особливості формування систем організму учнів.

**Мета дослідження** – розглянути вікові й статеві особливості розвитку силових та швидкісно-силових здібностей учнів середнього шкільного віку.

### **Завдання дослідження:**

1) здійснити теоретичний аналіз поняття «силові здібності»;

2) розглянути вікові й статеві особливості розвитку силових та швидкісно-силових здібностей учнів середнього шкільного віку.

**Методи дослідження:** аналіз і узагальнення науково-методичної літератури.

**Викладення основного матеріалу.** Силу людини можна визначити як її здібність переборювати зовнішній опір або протидіяти опору за рахунок напруги м'язових зусиль (В.М. Зациорский, 1966).

Виділяють наступні види силових здібностей: власно-силові (максимальну силу), швидкісно-силові здібності (швидкісну і вибухову силу) і силову витривалість.

Максимальна сила – найвищі можливості, які здатен проявити спортсмен при максимально довільному м'язовому напруженні [7, с. 265]. Максимальна сила визначає спортивні результати у важкій атлетиці, легкоатлетичних метаннях, стрибках, спортивній гімнастиці, різних видах боротьби тощо.

Швидкісно-силові здібності характеризуються неграничними напругами м'язів, що проявляються з необхідною, часто максимальною потужністю у вправах, які виконуються із граничною швидкістю, але не сягаючої, як правило, граничних величин [5, с. 16]. Вони проявляються у рухових діях, у яких поряд із граничною силою м'язів потрібно проявляти й швидкість рухів (наприклад, відштовхування у стрибках у довжину й у висоту з розбігу й з місця, фінальне зусилля при метанні спортивних снарядів тощо).



До швидкісно-силових здібностей відносять: швидкісну й вибухову силу [2].

Вибухова сила – можливість переборювати опір з високою швидкістю м'язового скорочення. Вирішальний вплив на спортивні результати вибухова сила має у спринтерському бігу (відштовхування під час виконання бігового кроку), метанні легкоатлетичних снарядів, різних видах боротьби, фехтуванні тощо.

Швидкісна сила проявляється в умовах швидких рухів проти відносно невеликого зовнішнього опору. Вона характеризується неграничною напругою м'язів, що проявляється у вправах, які виконуються зі значною швидкістю, не сягаючи граничної величини.

Силова витривалість – можливість тривалий час підтримувати оптимальні силові характеристики рухів [7, с. 265]. Її розглядають як здатність протистояти стомленню, що викликане відносно тривалими м'язовими напругами значної величини. Силова витривалість впливає на спортивні результати у багатьох циклічних видів спорту, у гімнастиці спортивній, у різних видах боротьби, гірськолижному спорті тощо.

Ю.В. Верхошанський (1977) виділяє абсолютну і відносну силу.

Абсолютна сила – здібність людини долати якнайбільший опір або протидіяти йому при довільному м'язовому скороченні. Абсолютна сила має вирішальне значення при необхідності долати великий опір, проявляючи максимальні силові зусилля.

Відносна сила – кількість абсолютної сили людини, що припадає на кілограм маси її тіла. Вона має вирішальне значення у рухових діях, які пов'язані з переміщенням власного тіла у просторі.

Силові здібності розвиваються у наступних режимах скорочення м'язів [6, 7, 9, 10]: ізометричний, концентричний, ексцентричний, пліометричний, ізокінетичний і режим перемінних опорів.

У підручнику Б.М. Шияна [11, с. 179] перераховано і обґрунтовано внутрішні фактори, що зумовлюють силові можливості школярів: структура м'язів, м'язова маса, внутрішньом'язова координація, міжм'язова координація, реактивність м'язів і потужність енергоджерел.

Характеризуючи вікову зміну силових здібностей, можна зазначити, що розвиток силових здібностей різних груп м'язів відбувається нерівномірно та індивідуально щодо окремих м'язових груп. Так, виявлено більш раннє зміцнення м'язів-згиначів верхніх кінцівок у порівнянні з розгиначами передпліччя, а сила м'язів-розгиначів стегна вище сили їх антагоністів. Найбільший приріст показників сили різних груп м'язів має місце у віці від 7 до 16 років. Так, приріст сили згиначів кисті у період 5 – 7 років становить 12,7%, 7 – 10 років – 8 %, 10 – 13 років – 18,18 %, 13 – 16 років – 56,4 %. Приріст сили згиначів передпліччя в період 5 – 7 років становить 7 %, 7 – 10 років – 28,6 %, 10 – 13 років – 4,8 %, 13 – 16 років – 42,4 %. Найбільш стабільно розвивається сила розгиначів тулуба. Приріст даної сили в період 5 – 7 років складає 7,7 %, 7 – 10 років – 26,8 %, 10 – 13 років – 20,6 %, 13 – 16 років – 52 % і досягає максимуму у 16-річному віці (А.В. Коробков, 1958).

Найбільші темпи приросту сили виявлені у підлітків 13 – 14 років та у юнаків 16 – 18 років (у дівчат трохи раніше) [2].

Сила м'язів нижніх кінцівок інтенсивно зростає з 10 до 16 років, а станова сила – з 7 до 16 років. Сила м'язів, які здійснюють розгинання тулуба та підшовне розгинання та згинання ступні досягає максимуму в 16-річному віці.

Заняття спортом стимулює розвиток сили різних груп м'язів у період 7 – 13 років. Так, у юних гімнастів найбільший приріст сили згиначів кисті спостерігається у період 11 – 12 років. Значний приріст сили розгиначів передпліччя спостерігається у період 8 – 9, 10 – 11, 12 – 13 років – 37,5 %, 17,5 % і 35 % відповідно (О.Н. Худoley, 2005).

Відносна сила збільшується у 7 – 11-річному віці, а у 12 – 13 років темпи розвитку відносної сили різко зменшуються [4].

Помітні статеві відмінності у показниках м'язової сили між хлопчиками і дівчатками спостерігаються починаючи з підліткового віку. У дівчаток спостерігаються нижчі як абсолютні, так і відносні показники сили. Тому всі силові вправи необхідно дозувати для дівчаток більш суворо. Слід взяти до уваги, що силова витривалість хлопчиків 11 років досягає показників 15 – 16-річних дівчаток.

Статеві відмінності дають про себе знати і в розвитку мускулатури учнів старшого шкільного віку. Вага м'язів по відношенню до ваги тіла у дівчаток приблизно на 13 % менше, ніж у юнаків, а вага жирової тканини по відношенню до всього тіла у дівчаток більше приблизно на 10 % [1, с. 187].

Продовжують зростати відмінності між дівчатками та хлопчиками і в показниках м'язової сили, тому що у дівчаток м'язи тонші, в них багато жирової тканини. Приріст ваги тіла у дівчаток більше, ніж приріст м'язової маси.

Фахівцями [1, 14, 10, 11] визначені сенситивними періодами розвитку силових здібностей:

- 1) власне силові здібності – 11 – 12, 16 – 17 років (дівчата) і 5 – 16 років (хлопчики);
- 2) швидкісно-силові здібності – 9 – 10, 12 – 14 років (дівчата), 10 – 11, 14 – 16 років (хлопчики).

За даними Л.П. Сергієнко [8] на розвиток силових здібностей школярів впливають генетичні фактори:

- 1) розвиток абсолютної м'язової сили визначається переважно середовищем;
- 2) розвиток відносної м'язової сили знаходиться під помірним контролем спадкових факторів;
- 3) розвиток швидкісної сили у вправах з власної вагою тіла контролюється генотипом;
- 4) розвиток статичної сили у вправах з власною вагою тіла контролюється генотипом;
- 5) розвиток відносної сили у чоловіків знаходиться під більшим контролем спадковості, ніж у жінок.



### Висновки.

Середній шкільний вік – найсприятливіший період для розвитку м'язової сили, тому силова підготовка учнів даного віку повинна бути спрямована на підвищення силового потенціалу основних м'язових груп, що забезпечують гармонійний розвиток м'язової системи.

Сила – здібність людини переборювати опір або протидіяти йому за рахунок м'язових зусиль. Виділяють наступні силові здібності: власно-силові, швидкісно-силові здібності й силову витривалість.

Розглянуто основні вікові та статеві особливості розвитку силових і швидкісно-силових здібностей школярів. Зазначено, що вікові зміни силових здібностей відбуваються нерівномірно та індивідуально відносно окремих м'язових груп, це необхідно враховувати при плануванні об'єму засобів для їх розвитку. Виявлено статеві відмінності у показниках м'язової сили між дівчатками і хлопчиками. Тому у процесі силової підготовки слід суворо підходити до дозування навантаження, враховуючи, що у дівчаток показники абсолютної і відносної сили нижчі, ніж у хлопчиків. Визначено сенситивні періоди розвитку власне силових здібностей – 11 – 12, 16 – 17 років у дівчаток і 5 – 16 років у хлопчиків і швидкісно-силових здібностей – 9 – 10, 12 – 14 років у дівчаток, 10 – 11, 14 – 16 років у хлопчиків. В означені вікові періоди розвитку силових і швидкісно-силових здібностей необхідно збільшити об'єм засобів для їх розвитку.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вдосконаленні методики розвитку швидкісно-силових здібностей учнів середнього шкільного віку на уроках легкої атлетики за рахунок стрибкових вправ.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. Киев: Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
2. Гогін О.В., Гогіна Т.І. Розвиток силових здібностей на уроках легкої атлетики в школі. // Теорія та методика фізичного виховання. 2009. № 4. – С. 24 – 34.
3. Голяк С., Мельничук О., Обозна В., Разуменко О. Швидкісно-силова підготовленість учнів 13 – 14 років з різним рівнем фізичного розвитку. Актуальні проблеми юнацького спорту: мат. наук.-практ. конф. ХДУ (Херсон, 23 вересня 2016 р.). – Херсон, 2016. – С. 109 – 112 (дата звернення 10.10.2018).
4. Лях В.И. Силовые способности школьников. Физическая культура школьников. 2004. № 6. – С. 6 – 13.
5. Марчук А.А. Методика розвитку сили учнів середнього шкільного віку. 5 – 11 класи. Хмельницький, 2017. – 45 с.
6. Пилипко В.Ф., Овсесенко В.В. Атлетизм: навч. посібник. Харків: ОВС, 2007. 136 с.
7. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев: Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
8. Сергієнко Л.П. Основы спортивной генетики: учеб. пособие. – Киев: Вища школа, 2004. – 631 с.
9. Холодов Ж.К., С.В. Кузнецов Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. – 480 с.
10. Худолій О.М. Закономірності розвитку силових здібностей у фізичному вихованні і спорті. Повідомлення. Теорія та методика фізичного виховання. 2011. № 1. – С. 19 – 34
11. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 272 с.

**Василь ЛЯШЕНКО**

### **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ГІМНАСТІВ ЯК ФАКТОР ДОСЯГЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ У ЗМАГАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Стасенко О. А.*

Стрімке зростання рівня досягнень у світовому спорті потребує випереджуючого пошуку нових ефективних засобів, методів і організаційних форм підготовки спортивних резервів. Сучасний етап розвитку спортивної гімнастики характеризується усе більш ранньою спеціалізацією і невпинним зростанням складності вправ. Відтак посилюється необхідність подальшого підвищення ефективності первинного відбору і психофізичної підготовки юних гімнастів, методів оцінки їх спортивної підготовленості. Актуальність цих проблем саме для спортивної гімнастики визначається наявністю екстремальних психологічних ситуацій і складністю технічних дій.

Заняття спортом формують особистість спортсмена, його емоційну сферу, волюві якості, часто даючи ефект, що складно досягається іншими способами. Разом з тим, той же спорт досить часто пов'язаний з участю у психічно складних та виснажливих змаганнях. Для того щоб впоратися з виникаючими труднощами потрібна продумана, систематична, психологічна підготовка, значення якої в спорті неухильно зростає у міру того, як збільшується «домагання» на успіх в змаганнях усе більш високого рангу [6].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що важливим чинником психологічної підготовленості спортсмена є його здатність керувати рівнем збудження безпосередньо перед змаганнями та під час у часті у них; формувати психологічну стійкість до поразок та психологічну готовність до участі в змаганнях і оптимально-ефективного функціонування у спорті. У працях авторів зазначено, що емоційне збудження у передстартовій обстановці є позитивним чинником, якщо не перевищує оптимальних для даного спортсмена меж. Оптимальне збудження виявляється у впевненості спортсмена у своїх силах, позитивній установці на змагальну боротьбу, підвищеній увазі та ін. Як тільки рівень емоційного збудження перевищує оптимальний діапазон, настає перезбудження, яке призводить до непевності, тривожності, погіршення уваги, координації і, як наслідок, до зниження змагальної діяльності [2; 4; 7].

Рівень сучасної підготовки гімнастів призводить до подальшого зростання фізичного та психічного навантаження, що у свою чергу буде збільшувати ступінь втоми. Здатність перемагати втому, що виникає в процесі тренувальної та змагальної діяльності, значною мірою зумовлює досягнення високих спортивних результатів [5].

В останні два десятиріччя надзвичайно швидко прогресує складність змагальних програм гімнастів, підвищується їхня спортивна майстерність, загострюється конкуренція національних збірних команд



(Ю.К. Гавердовський, В.М. Смоленський, А.Г. Брикін, А.М. Шльомін). У зв'язку з інтенсифікацією виступів гімнастів України на міжнародних змаганнях, вищого рівня особливого значення набуває проблема підвищення ефективності підготовки резервів (І.Г. Зюзько, Ю.В. Менхін).

Виявлення чинників формування спортивної майстерності юних спортсменів необхідно для підвищення рівня підготовленості (В.М. Волков, К.Г. Петренко, В.П. Філін); удосконалення управління навчально-тренувальним процесом (А.М. Шльомін, О.М. Худолій); прогнозування в галузі спорту, конкретизації завдань, вибору засобів, раціоналізації планування тренувального процесу (Н.А. Мінаєва, С.І. Ляссотвич, Л.П. Сергієнко).

Важливою умовою зростання спортивних результатів у багаторічній змагальній практиці є підвищення ефективності психофізичної підготовки юних гімнастів на початковому етапі (В.М. Смоленський, Ю.К. Гавердовський). Водночас аналіз науково-методичної літератури і узагальнення передового тренерського досвіду демонструє недостатню розробленість методики відбору, психофізичної підготовки, методів педагогічного контролю саме на етапі початкової підготовки гімнастів [1].

Серед безлічі компонентів готовності гімнаста до змагань слід виділити основні: а) технічну готовність – вміння виконувати змагальні вправи, композиції; б) тактичну – вміння вести боротьбу в умовах змагань; в) функціональну – певний рівень розвитку фізичних якостей, функцій і систем організму; г) психічну – комплексний стан бойової готовності до виконання змагальних вправ. Оптимальне співвідношення всіх компонентів підсистеми готовності забезпечує необхідний рівень розвитку спортивної форми [3].

Напружена спортивна боротьба здійснюється в жорстких умовах регламенту змагань. Окрім часу на загальну розминку до початку змагань перед викликом гімнаста до

виконання змагальної вправи на оцінку, йому відводиться гранично короткий час для розминки на виді багатоборства (із розрахунку 30" на учасника). В такий короткий час спортсмену необхідно «апробувати» вправу на снаряді, відчуті «вузлові» моменти техніки її виконання, м'язово-рухові зусилля, просторову орієнтацію. Підготовка гімнаста до виконання вправ в умовах змагань проходить на фоні високої психічної напруги під впливом всебічних завад, як внутрішніх так і зовнішніх. Для успішного виступу на змаганнях недостатньо досконало оволодіти вправами змагальної програми, мати достатню фізичну підготовленість і вольові якості. В складних умовах змагань, що наближені до екстремальних, перемагає той гімнаст, який зможе найбільш повно мобілізувати свої психофізичні можливості (М. Савченко, О. Гетьманська).

Для занять гімнастикою, як у навчально-тренувальному процесі, так і на змаганнях, характерні стани високої емоційної напруженості, що вимагають від спортсмена володіння уміннями психічної саморегуляції. У гімнастиці, особливо на етапі вищої спортивної майстерності, потрібні властивості психіки й навички психологічного настроювання, які дозволяють боротися з факторами, що заважають, за допомогою зосередження на майбутньому руховому завданні й «відключення» від зовнішніх подразників з переходом в «внутрішнє коло уваги».

Психічна мобілізація в гімнастиці, на відміну від безперервної діяльності ігрового типу, структурована за принципом «від спроби до спроби» і вимагає навичок різноманітного психологічного перемикавання. На змаганнях це проявляється у формі боротьби із суперником, позбавленої реальних можливостей рухової імпровізації, включаючи оперативну реакцію на дії конкурента. Це вимагає від гімнаста, насамперед, володіння навичками зосередження на власних емоційно-вольових процесах, які часто носять характер «боротьби із самим собою».

Виконання надскладних гімнастичних вправ нерідко пов'язане з подоланням почуття страху й вимагає вольових якостей: рішучості, сміливості, цілеспрямованості, наполегливості. Вольова мобілізація гімнаста є також засобом вищої концентрації фізичних зусиль, необхідних для виконання вправ з максимальною м'язовою напругою. Робота над суб'єктивно небезпечними гімнастичними вправами, а також їх багаторазове виконання на змаганнях, викликають значне нервово-стомлення, що відповідно висуває підвищені вимоги до виховання емоційної витривалості.

Гімнастика, як й інші техніко-естетичні види спорту, заснована на безперервній ускладненні змагальної програми спортсмена і припускає постійну трудомістку навчально-тренувальну роботу з високим ступенем мотивації. Без яскраво вираженого бажання тренуватися, прагнення до досягнення поставленої мети, творчої взаємодії із тренером, успіх у тренуваннях та змагальній діяльності важко досяжний.

Нарешті, як технічно складний вид спорту, гімнастика вимагає від займаючихся досить складної, часто напруженої інтелектуальної роботи та відповідного теоретико-методичного вдосконалювання, у тому числі самовдосконалення.

Навчально-тренувальний і змагальний процес в сучасній спортивній гімнастиці не може успішно здійснюватися без обліку психологічного фактора в підготовці. Першим кроком для вирішення завдань психологічної підготовки є діагностика психічних станів, що має значну кількість сучасних методів психодіагностики, які застосовуються у спортивній гімнастиці. Частина з них, по перевазі педагогічних, є доступною самому тренеру-педагогу й повинна бути деякою мірою їм освоєна. Інші методи застосовуються фахівцями-психологами.

Діагностика властивостей особистості спортсмена в значній мірі доступна для практикуючого тренера. Спостереження за поведінкою, психічними реакціями, особливостями емоційних і інтелектуальних проявів учнів, один з необхідних компонентів педагогічної роботи тренера. Важливо щоб такі спостереження не обмежувалися життєвим досвідом тренера, а по можливості здійснювалися на грамотній науковій основі, опиралися на використання спеціальної літератури й консультації фахівців.





Експертні оцінки дозволяють узагальнювати незалежні один від одного спостереження й формувати досить об'єктивну картину при описі особистості спортсмена. Вони можуть здійснюватися як із залученням фахівців-психологів, так і силами тренерського колективу.

Успіх навчально-тренувального процесу в гімнастиці в значній мірі визначається психологічними факторами. Вирішальну роль у цьому випадку відіграють вольові якості гімнаста, що допомагають планувати роботу згідно з раціональним планом навчання, тренування, підготовки до змагань. Виховання цих якостей при участі тренера, колективу й за допомогою самовиховання, одне з найважливіших напрямків навчально-тренувального процесу. Для цього використовуються численні організаційно-педагогічні методи, а саме:

- систематичне повторення змагальних вправ (комбінацій) у відповідних умовах, включаючи особливості підходів до снаряда, виконання на оцінку і т. п.;
- заохочення вдалих виконань не тільки формальною оцінкою, але й педагогічними засобами, наприклад, похвалою, умовною (хоча б жартівною) премією тощо, невдалі (якщо їх можна дійсно поставити за провину виконавцеві) відповідно критикуються або «штрафуються» у педагогічно прийнятній формі й з урахуванням психіки спортсмена;
- у міру зростання втоми на тренуванні, підвищення вимог до самоконтролю, тренер повинен звертати особливу увагу на усвідомленість, відповідальність, старанність дій учнів, на неприпустимість роботи «за інерцією»;
- застосування змагальних, ігрових форм роботи з використанням гандикапу, що дозволяють втягувати в змагання одночасно гімнастам різного рівня підготовленості;
- тренувальні заняття в умовах, що посилюють режим роботи у порівнянні як зі звичайними заняттями, так і змаганнями за рахунок скорочення або повного виключення спеціальної розминки (при дотриманні норм безпеки), зменшення інтервалів відпочинку, допомоги, підказок і т. п.;
- проведення тренувальних занять у незвичних умовах, на нових снарядах, у зміні екіпіруванні, обтяжувальних костюмах і т. п.;
- зміна планових завдань тренування, складу комбінацій, у тому числі у зв'язку з новими тактичними установками, виконання деяких нових для гімнаста вправ «з аркуша»;
- застосування самостійних занять під час відсутності тренера або з обмеженням його ролі спостерігача (в залежності від класу гімнаста);
- почергове призначення членів команди умовним лідером команди, а також асистентом тренера, який виступає наставником, страхуючим, консультантом на виді і т. п.

Висока мотиваційна установка на виступ у змаганнях (особливо коли вона завищена відносно рівня підготовленості гімнаста) викликає у спортсмена інтенсивну емоцію тривоги, невпевненості перед початком змагань. В такому випадку доцільно штучно понизити значущість наступних змагань, не ставити ціль гімнасту на досягнення максимального результату, а фіксувати увагу на техніці виконання, вселяти упевненість в своїх силах, достатній фізичній і технічній підготовці для успішного виконання вправ. Слід враховувати, що надвисока мотиваційна установка може виникнути внаслідок індивідуального «рівня зазіхань» гімнаста, яка не відповідає реальним можливостям його підготовки. В цьому разі необхідно, не зменшуючи силу мотивації виступу на змаганнях, понизити індивідуальну установку на результат, відповідно реальним можливостям спортсмена.

Недостатня фізична напруга веде до нездатності «зібратись», «налаштуватись» на виконання вправ (комбінацій), надмірна напруга спроможна викликати психічні зриви, негативно позначитися на моториці спортсмена (погіршується м'язово-рухова координація, що призводить до спотворення техніки елементів, їх невиконання, до моторного гальмування тощо). Враховуючи схильність гімнаста до моторного гальмування, яке викликає скованість рухів, бажано заздалегідь підготувати і виконувати в процесі розминки комплекс простих вправ, що дозволять проконтролювати ступінь в'язової напруги та відновити свободу рухів.

В залежності від індивідуальних особливостей гімнаста, рівня його спортивної досконаlosti, фізичних і психічних якостей, питання оптимізації стартового стану можливо вирішувати за допомогою різних заходів та прийомів. Психічний стан регулюється за допомогою самонавіювання, аутогенного тренування, дихальних вправ і т.п.

При нормалізації стану психічної напруги необхідно враховувати те, що емоційне збудження є необхідною умовою високої результативності дій спортсмена, і саме тому, в завдання регулювання психічного стану входить і забезпечення емоційної стійкості в ході змагань. Змагальна психологічна готовність характерна зосередженням уваги суцільно на змагальні дії. При цьому спортсмену необхідно звільнитись на певний час від сторонніх подразників, що заважають зосередитись на виконанні вправи; знизити надмірну напруженість; сконцентрувати увагу на м'язово-координаційних відчуттях техніки рухових дій. Для вирішення цих завдань існують деякі прийоми, наприклад, для самовідхилення уваги від загального процесу змагань, розслаблення м'язів, дихання, переключення уваги на техніку виконання вправи. Для самозаспокоювання на рівні самообілізації (думки про вільну, невимушену, ненапружену роботу, про зниження хвилювання); самовладання (переконання, підкріплені впевненістю в своїх силах); самозапевнення (аргументовані докази самому собі стосовно можливостей успішного виконання вправ, достатньої фізичної і технічної підготовленості); самонакази (категоричні накази самому собі щодо упевненого, рішучого, чіткого виконання змагальної вправи, в переборюванні власних сумнівів).

У кожного спортсмена, внаслідок власного змагального досвіду, створюється свій комплекс спеціальної розминки, яка набуває стереотипної форми. З одного боку, в умовах високої психологічної напруги, це дає



необхідний ефект. З іншого, така розминка не завжди відповідає вимогам оперативних обставин, психофізичному стану гімнаста в момент змагань. Необхідно навчити спортсмена варіювати ті або інші елементи спеціальної розминки виходячи з реальних умов змагань. Лише в такому разі, спеціальна розминка в достатній мірі допоможе гімнасту використати свої потенційні можливості для успішного виконання змагальної вправи.

Отже, психологічна підготовка гімнаста тісно поєднується з його фізичною, технічною і тактичною підготовкою і є складовою частиною цілісного процесу спортивного тренування. Це вид підготовки також відбувається під керівництвом тренера і важливий для всіх спортсменів. Проте виняткове значення психологічна підготовка має для юних гімнастів і гімнастів високої кваліфікації.

Психологічна підготовка гімнаста покликана сприяти підвищенню спортивної майстерності і досягненню перемоги на змаганнях завдяки широкому використанню спеціальних психологічних впливів. Даний вид підготовки має на меті: підвищення рівня свідомого керування власними руховими діями і найважливішими функціями організму, в тому числі й психічними; створення оптимальних умов для ефективного використання резервних можливостей організму; формування здатності перемагати у складних умовах змагань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боршов С. М. Психофізична підготовка юних гімнастів: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.01 / Сергій Миколайович Боршов. – Львів, 2003. – 19 с.
2. Гогонов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогонов, Б. И. Мартыянов. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 287 с.
3. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 317 с.
4. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 1997. – 579 с.
5. Сундукова І. В. Засоби відновлення спортивної працездатності в гімнастиці спортивній / І. В. Сундукова // 36. наук. праць ХХІV Всеукр. наук-практ. конф. ЦДПУ ім. Володимира Винниченка «Фізичне виховання і спорт в навчальних закладах України на сучасному етапі: стан, напрямки та перспективи розвитку». – Кропивницький, 2018. – С. 257-261.
6. Смолевский В. М. Спортивная гимнастика / В. М. Смолевский, Ю. К. Гавердовский. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 462 с.
7. Уейнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уейнберг, Д. Гоулд. – К.: Олімпійська література, 2001. – 335 с.

#### *Vita* МАЙБОРОДА

### **УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

Одним із найперспективніших напрямків оптимізації фізичного виховання є раціональне використання ефективних засобів та методів удосконалення рухових здібностей дітей шкільного віку з метою підвищення рівня фізичного розвитку, фізичної підготовки, зміцнення їх здоров'я [2].

Важко переоцінити значення ігор у формуванні фізично здорового, етично стійкого та інтелектуально розвинутого члена суспільства. Завдяки їм можна сформувати в дитини всі ті властивості, які ми шануємо в людині і які нам хотілося б прищепити за допомогою найрізноманітніших рухливих ігор. В залежності від змісту гри дитина змушена оцінювати загальну обстановку та самостійно вирішувати, що й коли їй треба робити. Захоплена грою, дитина гартується в терпінні, наполегливості, розвиваючи при цьому фізичні якості (силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість). Гра веселить, радує, а здорова радість конче необхідна для всебічного розвитку тіла й душі. Головне завдання вчителя фізичної культури полягає в тому, щоб зміцнювати здоров'я дітей шкільного віку та сприяти їх загальному фізичному розвитку [4].

У рухливих іграх учасники виявляють певні фізичні якості. При організації ігор, можна стежити за активним виявленням цих якостей в їх гармонійній єдності, а також більшою мірою розвивати ті з них, які мають важливе значення для розвитку та навчання школярів [2, 5].

Рухливі ігри, які є ефективним засобом в системі фізичного виховання, вимагають чіткої класифікації. Однак їх обсяг, різноманітність і спрямованість не дозволяють створити єдину уніфіковану класифікацію. Існуюча систематизація ігор розглядається з позицій групування за організаційним і педагогічним ознаками [5]. Як правило рухливі ігри класифікуються за рівнями рухової активності учнів, тобто за величиною фізіологічного впливу на організм.

Об'єднуючим в сучасній систематизації ігор є їх угруповання з організації тих, хто грає, переважного прояву фізичних якостей і виду рухів і дій [1]. Переважний прояв фізичних якостей є головним фактором в угрупованні рухливих ігор в програмах для загальноосвітніх шкіл [3, 4].

Підбір рухливих ігор за спрямованістю виховання рухових якостей здійснюється з урахуванням вікових особливостей (28). Для молодшого шкільного віку характерним є прояв спритності, швидкості, точності рухів, координації; для середнього шкільного віку провідним є комплексний прояв рухових якостей і оволодіння технікою окремих видів спорту; школярі старших класів також розвивають рухові якості в комплексі, вони в змозі поглиблено удосконалювати окремі рухові навички.

Граючи, школярі набувають елементарних рухових навичок в залежності від рухового змісту гри, в цьому випадку можливо ефективно вивчати окремі технічні елементи виду спорту і пов'язувати їх в єдине ціле. Підкреслюється, що застосування рухливих ігор дозволяє створити рухову основу для перспективного



вдосконалення координаційних здібностей, і гра може застосовуватися як засіб вдосконалення досвіду. Підкреслюється ефективність застосування рухливих ігор для комплексного вдосконалення рухової діяльності, практично жодну з рухливих ігор можна розглядати як засіб розвитку певної якості в чистому вигляді.

Підбору ігор при організації занять приділяється особлива увага, при цьому необхідно виходити з таких положень:

- а) гра повинна мати виховний і освітньо-тренувальний характер;
- б) в процесі гри має зміцнюватися здоров'я учнів, тобто гра повинна мати оздоровчу функцію;
- в) гра повинна відповідати анатомо-фізіологічним і психологічним особливостям учасників та їх руховій підготовленості;
- г) вона повинна бути доступна всім, хто займається і викликати у них інтерес.

Виходячи з мети нашого дослідження, ми будемо орієнтуватися на підбір рухливих ігор та їх особливостей з урахуванням виховання рухових умінь і навичок стосовно техніки легкоатлетичних вправ – бігу, стрибків, метань. Перш за все, необхідно орієнтуватися на рівень рухової підготовленості учнів, а саме, на рівень володіння певними навичками техніки видів легкої атлетики. Природно, що школярі повинні бути попередньо ознайомлені з основними елементами техніки руху і вміти їх елементарно виконувати.

Різним вправам при навчанні легкоатлетичних рухів надавати ігрову спрямованість, коли від точності виконання вправи залежить результат гри. Відомо, що навички з бігу, стрибків і метань, придбані в ігрових умовах, не тільки легко перебудовуються при поглибленому вивченні техніки цих видів вправ, але і полегшують подальше оволодіння відповідними спортивно-технічними навичками. Різноманіття вихідних положень, варіативність зусиль, що застосовуються у грі, забезпечують технічну підготовку учасників гри.

Стрибки, що виконуються в іграх, відрізняються тим, що в них немає спеціально підбраного розбігу і вдосконалюються вони будь-яким способом, обумовленим ситуацією, що склалася. Багато кидків м'яча в іграх виконуються через голову, збоку, знизу і т.п. Вони можуть бути виконані з місця, з ходу, в стрибку, при цьому докладаються різні зусилля, прикладені для проведення кидків.

Стосовно до всіх видів легкої атлетики □ бігу, стрибків і метань в літературі є перелік рухливих ігор, перераховані ігри спрямовані на вибіркоче і комплексне виховання рухових якостей, на формування рухових умінь і навичок, припускають різні види естафет з бігом, стрибками і метанням [2].

Підбір рухливих ігор в такому варіанті пов'язаний з певними труднощами, тому існує наступний варіант підбору рухливих ігор:

1. Визначається спрямованість роботи за 4-ма варіантами (розминка; розвиток рухових якостей; розвиток психофізіологічних якостей; виховання навичок і умінь).
2. Визначається цільова установка спрямованості.
3. Обрана спрямованість вирішується 4-ма формами роботи: ігрова; комплексна; робота в малих групах (2 і 3 особи); індивідуальна.

Виходячи зі спрямованості і цільової установки, підбираються розроблені модельні варіанти груп вправ у вигляді ігор.

У наших дослідженнях ми застосовували варіант, заснований на частковій зміні рухливої гри, комбінуючи її з елементами техніки легкоатлетичних локомоцій. Такий підхід дозволяє, перш за все, уникнути частой зміні ігор, негативно позначається на ефекті їх впливу. Пропонований варіант обґрунтовується тим, що навички, закріплені в іграх, повинні постійно ускладнюватися, шляхом введення нових перешкод, ускладненням і доповненням правил.

Основою для підбору вправ і подальшого введення їх в гру є:

1. модельні показники техніки легкоатлетичних локомоцій - бігу, стрибків і метань.
2. виявлення в учнів помилки в процесі оцінки техніки виконання легкоатлетичних вправ.
3. спеціальні вправи легкоатлетів, що рекомендуються при вивченні і вдосконаленні техніки бігу, стрибків і метань;
4. перелік умінь і навичок в легкоатлетичних локомоціях відповідно до програмних вимог з фізичного виховання.

Технологія підбору рухливої гри здійснюється в такій послідовності:

1. Виявляється помилка в техніці легкоатлетичної вправи (біг, стрибок, метання), що виконується учнями, методом порівняння з модельними показниками.
2. Здійснюється підбір спеціального вправи для виправлення виявленої помилки (можливий варіант акцентування уваги учнів на окремих елементах техніки або вправи в цілому).
3. Підбирається рухлива гра і в неї вводиться відповідна спеціальна вправа легкоатлета.
4. Здійснюється вибір форми роботи, тобто варіант застосування гри на уроці.

Наведемо приклад модифікації гри «Естафета з викликом номерів» за запропонованим експериментальним варіантом.

1. Виявлена помилка – низький підйом стегна під час бігу.
2. Рекомендовані спеціальні вправи: а) біг з високим підніманням стегна; б) біг через предмети (м'ячі, гімнастичні лавки і т.п.); в) багатоскоки на одній нозі з підтягуванням поштовхової ноги вперед-вгору, як при виконанні бігу, і приземленням на неї.

Опис гри: гравці діляться на дві рівні команди і шикуються в шеренгу на одній лінії, розраховуючись за порядком. У дальньому кінці майданчика ставиться орієнтир. В 6-10 метрах від стартової лінії проводять лінію фінішу.



Учитель викликає номер. Гравець, який має його, рухається вперед, оббігає орієнтир і якнайшвидше перетинає лінію фінішу. Оцінювання гри: перше місце – два очки; друге – одне очко.

Варіанти модифікації гри:

а) відстань до орієнтиру необхідно подолати бігом з високим підніманням стегна; після орієнтиру – звичайний біг.

б) відстань до орієнтиру необхідно подолати бігом з високим підніманням стегна, частково бігом через предмети; після орієнтира – звичайний біг.

в) учні отримують індивідуальні завдання з виконання вправ в залежності від наявних у них помилок у техніці бігу.

Приклад модифікації гри для метальників «У горизонтальну мішень».

Опис гри: на землі (на підлозі в залі) на певній відстані від лінії метання малюється мішень з концентричними колами.

Гравці, розділившись на дві команди, розташовуються за стартовою лінією. Метають снаряд по черзі, спочатку гравці однієї команди, а потім – іншої. Чим далі знаходиться коло, в яку потрапило ядро (набивний м'яч), тим більше очок набирає метальник. Сума очок визначає команду-переможницю і гравця-чемпіона.

Правило: падіння снаряда за межами кола не оцінюється.

Варіанти модифікації гри:

а) в залежності від виду метання (м'яч, граната) вибирається снаряд – м'яч, граната, набивний м'яч, камінь і т. п.

б) ставиться умова виконання метання з певної пози. Наприклад: імітація тримання гранати на себе (положення «натягнутого луку») з наступним випуском; імітація «фінального» зусилля – тримаючи набивний м'яч або ядро двома руками з подальшим випуском і т.п;

в) учні отримують індивідуальні завдання з виконання вправ в залежності від наявних у них помилок в техніці метання.

Схематично запропонований експериментальний метод застосування ігор виглядає наступним чином:

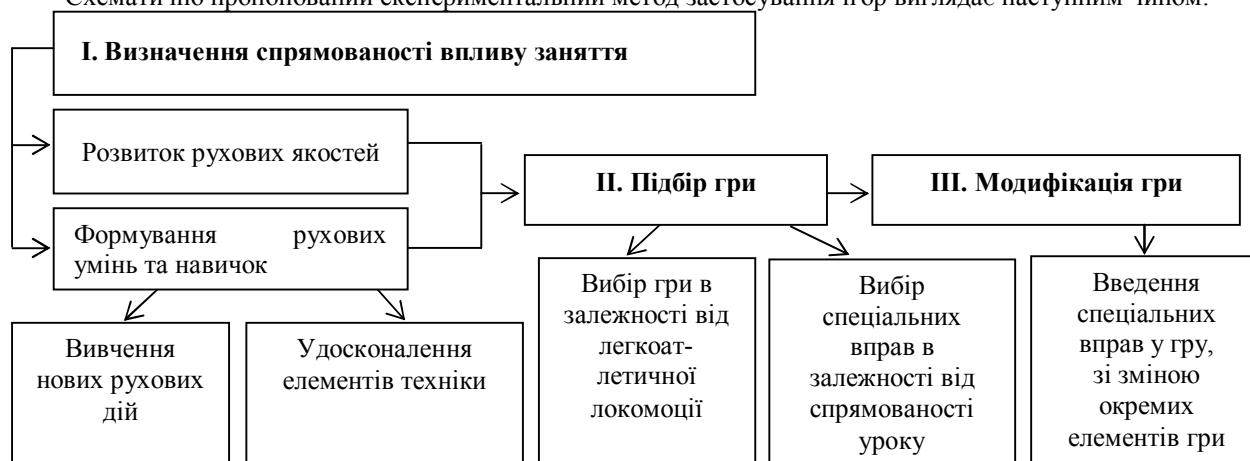


Рис. 1. Алгоритм застосування ігор на уроках з легкої атлетики

В якості інформаційного масиву для експериментальної модифікації рухливих ігор використані результати бесід, анкетного опитування вчителів фізкультури і тренерів, аналізу літературних джерел, обсягу умінь і навичок, а також типових помилок при виконанні легкоатлетичних вправ: бігу, стрибків і метань у школярів різного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойченко Т.Є. Основи здоров'я. 1-4 клас / Т.Є. Бойченко, О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 2007. – 96 с.
2. Васьков Ю.В. Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів / Ю.В. Васьков. – Х.: Вид-во „Ранок”, 2010. – 192 с.
3. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухо-вої діяльності в системі навчання і виховання школярів / О.Д. Дубогай, Б.П. Пангелов, Н.О. Фролова, М.І. Горбенко. – К.: Оріяни, 2001. – 152 с.
4. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів: [монографія] / Н.В. Москаленко. – Дніпропетровськ: Вид-во „Інновація”, 2007. – 252 с.
5. Пальчевський С.С. Педагогіка: [Навч. посіб.] / С.С. Пальчевський. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.

**Вадим МАЛИЙ**

### УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФУТБОЛУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

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

Одним з популярних видів спорту серед підростаючого покоління визнається гра у футбол. Як наслідок цього, багато фахівців пропонують використовувати його як засіб всебічного фізичного розвитку школярів, комплексного розвитку основних фізичних якостей [1]. Разом з тим, незважаючи на велику кількість





наукових робіт з проблеми розвитку фізичних якостей школярів засобами фізичної культури, даних щодо використання гри у футбол для поліпшення психофункціонального стану учнів, в наявній літературі виявлено недостатньо. Особливо гостро проблеми фізичного і психічного здоров'я виражені в учнів старшої школи, великий об'єм навчального матеріалу, підготовка до незалежного оцінювання та шкільних іспитів негативно впливають, як на розвиток фізичних якостей, так і на психофункціональний стан школярів [2].

У зв'язку з тим, що для впливу на будь-яку конкретну фізичну якість або показник функціонального і психічного стану можна використовувати не одну, а декілька різних вправ, виникає необхідність визначити їх методично доцільну послідовність застосування в рамках одного або декількох занять [2, 3].

Зокрема, для розвитку загальної витривалості пропонується використовувати такі елементи футболу, які можуть виконуватися в русі і тривалий час. Реалізація ж в даному випадку вимоги «від простого до складного» загально методичного принципу доступності та індивідуалізації зумовила наступний ланцюжок методично виправдані послідовності завдань: біг – ведення м'яча – передачі м'яча ногою в русі – зупинки м'яча в русі – удари по воротах ногою в русі – обведення суперника – відбір м'яча в русі – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові дії в атаці – групові дії в захисті – ігрові вправи – двосторонні гри.

Для розвитку силової витривалості м'язів нижніх кінцівок доцільно багаторазове виконання спочатку стрибків, потім ударів по м'ячу, далі ударів по м'ячу в стрибку, ігрових вправ і двосторонніх ігор.

Для розвитку силової витривалості м'язів верхніх кінцівок вправ у футболі практично немає, за винятком багаторазового виконання вкидання з-за бокової лінії не м'яча, а медичного болу. Тому в даному випадку доцільно буде використовувати традиційні для фізичного виховання вправи – згинання та розгинання рук з положення упор лежачи, згинання та розгинання рук з положення вис на високій перекладині та інші.

Схожа ситуація спостерігається і при підборі засобів для розвитку статичної силової витривалості м'язів верхніх кінцівок, коли необхідно вдатися до використання таких неспецифічних для футболу вправ, як упор лежачи, вис на перекладині та інших аналогічних.

Для підвищення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання (витривалості дихальної мускулатури) специфічні засоби футболу циклічного характеру доцільно застосовувати в черговості, яка забезпечує поступове підвищення координаційної складності щодо тривалих завдань: біг – ведення м'яча – передачі м'яча ногою в русі – зупинки м'яча в русі – удари по воротах ногою в русі – обведення суперника – відбір м'яча в русі – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові дії в атаці – групові дії в захисті – ігрові вправи – двосторонні гри.

Поліпшення функціонального стану серцево-судинної системи в рамках одного заняття пропонується здійснювати за допомогою відносно тривалих циклічних, що переходять від простих до складних специфічних для футболу вправ: біг – ведення м'яча – передачі м'яча ногою в русі – зупинки м'яча в русі – удари по воротах ногою в русі – обведення суперника – відбір м'яча в русі – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові дії в атаці – групові дії в захисті – ігрові вправи – двостороння гра.

Максимальний темп моторної дії як елементарної форми швидкості в умовах одного заняття можна розвивати за допомогою наступної групи послідовних вправ футболістів, в яких всі переміщення виконуються з максимальною інтенсивністю: біг – ведення м'яча по прямій – ведення м'яча зі зміною напрямку – обведення суперника – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.

Стійкість максимального темпу моторної дії в рамках одного заняття доцільно розвивати шляхом послідовного застосування наступних вправ футболу, що виконуються з максимальною або субмаксимальною інтенсивністю: біг – ведення м'яча по прямій – ведення м'яча зі зміною напрямку – обведення суперника – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.

Точність диференціювання силових характеристик рухів в рамках одного уроку пропонується удосконалювати за допомогою засобів футболу, які виконуються в послідовності, що забезпечує поступове збільшення координаційної складності завдань: біг зі зміною напрямку руху – стрибки – повороти – передачі м'яча на різну відстань – удари по воротах на точність – удари по воротам з різної відстані – ведення м'яча зі зміною напрямку і швидкості переміщення – вкидання м'яча двома руками з-за голови – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.

Для підвищення обсягу та концентрації уваги в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки з використанням засобів футболу студентам-програмістам пропонується наступна послідовність виконання вправ: передачі м'яча в русі – удари по воротах на точність – удари по воротах низом або верхи – удари по воротах з різної відстані – передачі м'яча головою – удари м'яча головою по воротах – передачі м'яча головою на місці – зупинки м'яча стопою – зупинки м'яча стегном – зупинки м'яча грудьми – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові взаємодії в атаці – групові взаємодії в захисті – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.

Удосконалення перемикання і розподілу уваги в процесі уроку фізичною культурою в учнів старшої школи пропонується здійснювати за рахунок послідовного виконання таких засобів футболу, як: біг зі зміною напрямку руху – повороти – передачі м'яча в русі – удари по воротах ногою в русі – удари по воротах головою в русі – зупинки м'яча в русі – ведення м'яча – обманні рухи – відбір м'яча – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові дії в атаці – групові дії в захисті – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.



В рамках одного заняття обсяг оперативної пам'яті доцільно розвивати шляхом використання засобів футболу, які виконуються в такій черговості: передачі м'яча ногою в русі – зупинки м'яча в русі – передачі м'яча низом або верхи – передачі м'яча на різну відстань – удари по воротах ногою в русі – удари по воротах низом або верхи – удари по воротах з різної відстані – удари по м'ячу головою в ворота – передачі м'яча головою – передачі м'яча головою в русі – удари по воротах головою в русі – відбір м'яча в русі – вкидання м'яча двома руками з-за голови на хід партнеру – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – розіграш стандартних положень – протидія розіграшу стандартних положень – стандартні вправи – ігрові вправи – двосторонні гри.

Обсяг довготривалої пам'яті учнів в рамках одного уроку пропонується розвивати засобами футболу з поступовим збільшенням координаційної складності вправ в такому порядку: передачі м'яча ногою низом або верхи – передачі м'яча ногою на різну відстань – удари по воротах ногою низом або верхи – удари по воротах ногою з різної відстані – ведення м'яча по черзі правою і лівою ногою – ведення м'яча зі зміною напрямку – ведення м'яча зі зміною швидкості – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові взаємодії в атаці – групові взаємодії в захисті – ігрові вправи – двосторонні гри.

Підвищення рівня емоційної стійкості старшокласників на уроках фізичної культури пропонується здійснювати шляхом послідовного виконання наступних засобів футболу: удари по воротах ногою з місця – удари по воротах ногою в русі – удари по воротах ногою низом або верхи – удари по воротах ногою з різної відстані – удари по воротах головою на місці – удари по воротах головою в русі – обманні рухи – групові взаємодії в атаці – групові взаємодії в захисті – ігрові вправи – двосторонні гри.

Для розвитку логічного мислення учнів старшого шкільного віку пропонується наступна послідовність використання засобів футболу: обманні рухи – відбір м'яча на місці – відбір м'яча в русі – індивідуальні дії в атаці – індивідуальні дії в захисті – групові взаємодії в атаці – групові взаємодії в захисті – ігрові вправи – двосторонні гри.

Аналогічний склад і послідовність виконання вправ передбачений і для розвитку аналітичного мислення школярів. Іншим важливим моментом, що впливає на ефективність уроків фізичною культурою, є раціональна послідовність впливу, в даному випадку засобами футболу, на фізичні якості, показники функціонального і психічного стану старшокласників. В основу вирішення цього завдання були покладені результати досліджень фахівців, що вказують на доцільну в рамках одного або серії уроків послідовність виконання вправ, в залежності від:

- 1) потужності навантаження:
  - максимальна,
  - субмаксимальна,
  - велика,
  - помірна;
- 2) енергетичної спрямованості навантаження:
  - анаеробна алактатна,
  - анаеробна гліколітична,
  - аеробно-анаеробна,
  - аеробна;
- 3) спрямованості навантаження на розвиток фізичних якостей:
  - швидкість;
  - координаційні здібності;
  - сила;
  - спеціальна витривалість;
  - загальна витривалість;
  - гнучкість.

Це дозволило розробити алгоритм послідовного впливу засобами футболу на фізичні якості та показники функціонального і психічного стану учнів старшої школи в рамках одного або декількох занять:

1. Максимальний темп моторної дії.
2. Обсяг і концентрація уваги.
3. Точність відтворення силових характеристик рухів.
4. Перемикання і розподіл уваги.
5. Обсяг оперативної пам'яті.
6. Обсяг довготривалої пам'яті.
7. Логічне мислення.
8. Аналітичне мислення.
9. Стійкість темпу моторного дії.
10. Силова витривалість.
11. Статична силова витривалість.
12. Функціональний стан серцево-судинної системи.
13. Функціональні можливості системи зовнішнього дихання (витривалість дихальної мускулатури).
14. Стрессова стійкість.
15. Загальна витривалість.

З огляду на вищевикладене, представляється, що методика використання засобів футболу для учнів старшого шкільного віку як елементу процесуального компоненту змісту процесу фізичного виховання,



орієнтованого на підготовку до складання незалежного оцінювання з обраних учнями предметів, включає, перш за все, визначення показників фізичної підготовленості, функціонального і психічного стану, надалі це дозволяє конкретизувати завдання окремого уроку фізичної культури (рис.1).

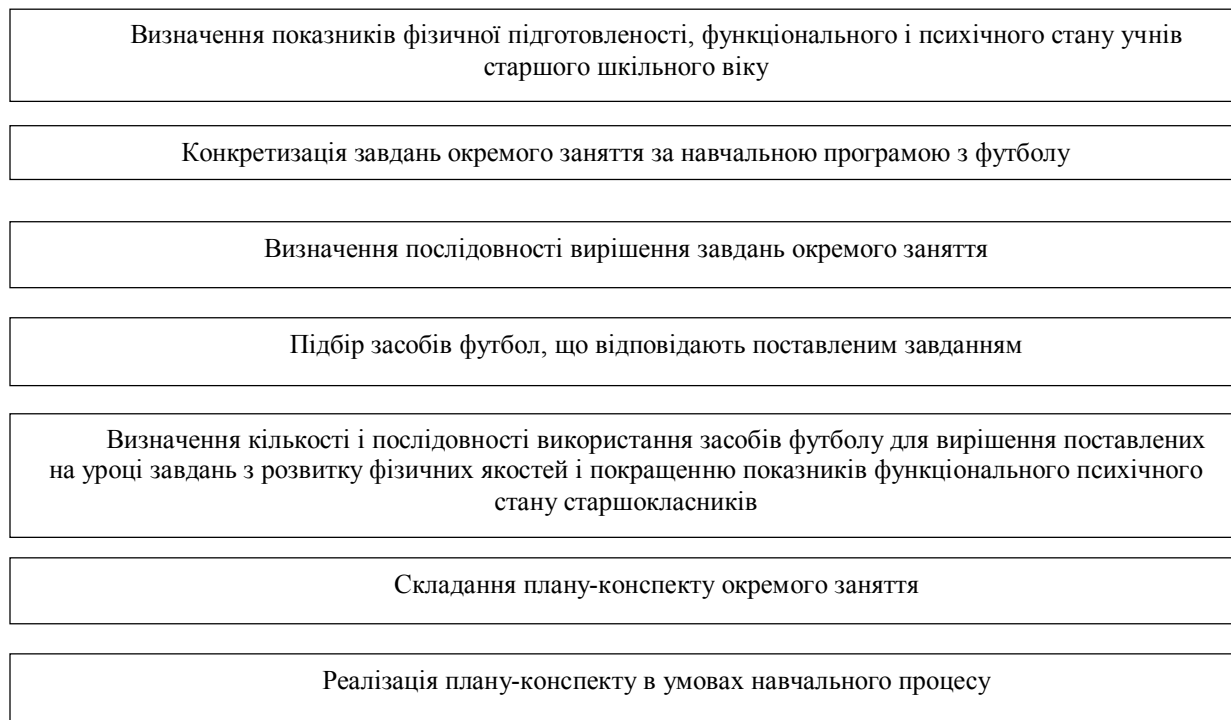


Рис. 1. Алгоритм удосконалення методики навчання засобами футболу для покращення фізичного та психо-функціонального стану учнів старшого шкільного віку

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Петров О.П. Методика навчання футболу: Навчально-методичний посібник / О.П. Петров. – Кам'янець Подільський: Кам'янець Подільський державний університет, редакційно видавничий відділ, 2006. – 128 с. 5.
2. Соломонко В.В. Футбол: Підручник для студентів вищих учбових закладів фізичного виховання і спорту / В.В. Соломонко, Г.А. Лисенчук, О.В. Соломонко. – К.: Олімпійська література, 1997. – 288 с.
3. Спортивні ігри / За ред. А.В.Івойлова, В.А.Титаря. – Харків: Видво «Основа» при Харк. ун-ті, 1993. – 216 с.
4. Столітенко С.В. Фізичне виховання учнів 1-11 класів у процесі занять футболом/С.В. Столітенко. – К.: ТОВ ВБ «Аванпост-Прим», 2011. – 300 с.

**Сергій ОГОРОДНИК**

### **АНАЛІЗ СТАНУ ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.*

Вивчення практики роботи по вихованню у старшокласників потреби у фізичному вдосконаленні проводилось шляхом аналізу методичної і спеціальної літератури, публікацій про досвід такої роботи в загальноосвітніх школах, вивчення та узагальнення педагогічного передового досвіду, спостережень на уроках фізичної культури, бесідах з вчителями й методистами, вивчення документації планування, звітів шкіл з питань фізичного виховання, анкетування та обстеження фізичної підготовленості старшокласників.

Вся ця робота була направлена на визначення особливостей і стану даної проблеми в практиці фізичного виховання загальноосвітніх шкіл й на цій основі визначення ефективних педагогічних умов виховання потреби фізичного вдосконалення старшокласників.

Вивчення спеціальної і методичної літератури показує, що теоретичні відомості з фізичної культури, гігієни і фізіології людини в школах подаються нерегулярно. Як результат багато учнів погано володіють спортивною термінологією, мають низький рівень знань про руховий режим, особливості занять фізичними вправами і їх значенням у формуванні життєво важливих рухових навиків і т.п. Відсутність у значній частини школярів достатніх знань в галузі фізичної культури є в наш час одним із найбільш слабких моментів в комплексі факторів, що забезпечують формування у старшокласників потреби в заняттях фізичними вправами.

Для поглиблення знань з фізичної культури в програмі є розділ «Теоретичні відомості» та «Міжпредметні зв'язки». Але в практиці загальноосвітніх шкіл ці положення реалізуються недостатньо.



Аналіз програмних матеріалів з фізичного виховання в середніх школах показує, що цьому розділу курсу приділяється недостатня увага. В приблизному річному графіку для учнів старших класів не вказується в якій частині уроку повідомляються теоретичні відомості і скільки часу потрібно відводити на такі повідомлення. Хоча детальні методичні вказівки по заняттях передбачені програмою і включають значний об'єм теоретичних знань. Загальним висновком для всіх дослідників, є твердження про те, що формуванню у старшокласників спеціальних знань по фізичній культурі приділяється недостатньо уваги.

До нашого часу основною формою фізичної підготовки є секційні заняття з різних видів спорту. Однак з їх допомогою можна задіяти біля 25 % старшокласників. Більш того, секційні заняття з окремих видів спорту не дають достатнього рівня загальної фізичної підготовки. Так, наприклад, у борців відстає розвиток загальної витривалості, а плавці, як правило, не справляються з нормативами в бігу на швидкість.

Для розв'язання цієї проблеми в наш час з'явилась тенденція збільшення об'єму занять фізичною культурою в режимі навчального дня школи за рахунок введення додаткових годин (організація шкільної дитячої юнацької спортивної школи, груп загальної фізичної підготовки, регулярних масових змагань по розділах програми), а також навчання учнів вмінню самостійно займатися фізичними вправами в позаурочний час. З цією метою деякі автори пропонують школярам самостійно займатись бігом, інші в якості засобів пропонують використовувати метод колового тренування; заняття спортивними іграми; лижний спорт; різноманітні вправи з вагою. Масові обстеження шкіл показали, що цей досвід не отримав широкого поширення. Він використовується лише в окремих школах вчителями-ентузіастами. Додаткові заняття проводяться за рахунок великих фізичних і психічних перенавантажень вчителя, якому потрібно виконувати не менший об'єм роботи, ніж на уроках. Як правило, такі вчителі через декілька років втомлюються від перенавантажень. В результаті об'єм і масовість додаткових позаурочних занять зменшується, погіршується їх результативність.

Вивчення передового педагогічного досвіду шкіл показує, що лише деякі фахівці фізичного виховання прагнуть формувати в учнів потребу в заняттях фізичною культурою. З цією метою окремі вчителі виховують у школярів самостійність, застосовуючи при виконанні фізичних вправ такі методичні прийоми, як оцінювання учнями один одного; самостійне проведення підготовчої частини уроку; використання карток з записами техніки і методики виконання вправ для навчання правильному підбору вправ, для виконання того чи іншого технічного прийому; створення змагальної ситуації при проведенні підготовчої частини уроку; періодичне проведення спортінформацій на уроці під час вступної частини, використання учнів в якості помічників за контролем виконання рухових дій. Однак, як показує практика, самі хороші, але розрізнені, не зв'язані в єдине ціле, прийоми виховання потреби фізичного вдосконалення не можуть призвести до її формування.

При вивченні документів планування навчальної роботи в школі приділялась особлива увага навчальним календарним планам з фізичного виховання, у відповідності з якими визначається конкретний зміст кожного уроку. Оброблено календарні плани вчителів фізичної культури 2 загальноосвітніх шкіл м. Кропивницького. Встановлено, що у всіх календарних планах відсутній навчальний матеріал, направлений на виховання потреби фізичного вдосконалення в учнів старших класів. Вчителі не включають в свої плани мотивувань, направлених на розкриття значення і змісту матеріалу, що вивчається, не використовують спеціальні засоби спонукання (успіх, розголосшення досягнень та ін.), спеціальні методичні прийоми формування інтересу до занять фізичними вправами.

Подальше вивчення навчальних планів показало, що більшість учителів не включають в плани теоретичні відомості з методики розвитку основних фізичних якостей, планування самостійних тренувальних занять. В планах відсутні задачі проведення самостійної розминки на уроках, немає вказівок відносно інструктажу з методики підбору і порядку ведення записів фізичних вправ для самостійних занять і методичних пояснень до них.

Типовий в цьому відношенні календарний план вчителя фізичної культури передбачає: повідомлення теоретичних відомостей, навчання руховим умінням і навичкам, розвиток фізичних якостей, дозування фізичних навантажень, форми організації уроків. В плані відсутні виховні задачі і матеріал, спрямований на формування інтересу до занять фізичною культурою, на навчання учнів умінню самостійно займатися фізичними вправами за місцем проживання. Теоретичні відомості, в основному, направлені на засвоєння школярами знань техніки фізичних вправ, що вивчаються.

При вивченні планів конспектів на кожен урок ми звернули увагу на те, що в цих робочих документах відсутня мотивація навчальної діяльності, не ставляться задачі виховання інтересу.

Вивчення документів планування показало, що календарні плани і поурочні плани-конспекти нерідко складаються формально і не забезпечують належним чином систематичне й планомірне використання навчального матеріалу, направлено на формування потреби фізичного вдосконалення у учнів старших класів.

Наступним етапом дослідження було проведення цілеспрямованого педагогічного спостереження на уроках фізичної культури. В протоколах спостережень фіксувався тільки той навчальний матеріал, що був спрямований на формування потреби фізичного вдосконалення.

Узагальнення зібраного матеріалу показало, що більшість вчителів фізичної культури не використовують в своїй роботі методичні прийоми, направлені на виховання інтересу до навчального матеріалу. В процесі педагогічних спостережень встановлено, що на уроках фізичного виховання із трьох компонентів інтересу, відносно добре представлений лише один – практична діяльність. Знанням і





емоційній задоволеності приділяється значно менше уваги: не використовуються засоби спонукання учнів; як правило, мало уваги приділяється різноманітності засобів, методів, способів організації учнів на уроках.

З метою підвищення моторної щільності на уроці учні діляться на навчальні групи. Але цей поділ здійснюється без врахування їх фізичної підготовленості, особистих симпатій. Вчителі не забезпечують глибокого розуміння кожним учнем змісту і значення навчальної теми в цілому, кожного розділу. Всім школярам пропонуються однакові навчальні завдання без врахування індивідуального рівня їх фізичної підготовленості. Відсутній регулярний контроль досягнень учнів у засвоєнні знань, формуванні рухових умінь і навиків, розвитку основних фізичних якостей; епізодично використовуються при вивченні початкових тем наочні й технічні засоби навчання, нестандартне обладнання та інвентар.

В процесі спостереження встановлено, що систематичне виконання фізичних вправ в позаурочний час за місцем проживання не є нормою для більшості учнів старших класів. Регулярні заняття фізичними вправами для них пов'язуються лише з уроками фізичної культури й основами здоров'я.

З метою визначення стану питання в практиці загальноосвітніх шкіл, нами проведено дослідження, яке включає вивчення навчальної і позакласної роботи із старшокласниками, проведення досліджень фізичної підготовленості випускників шкіл.

Важливою умовою отримання достовірних в статистичному відношенні даних є врахування вимог до підбору однорідного за віком складу піддослідних. В нашому дослідженні ця вимога дотримувалась шляхом відбору досліджуваних за віком – школярі 16-17 років.

Необхідність отримання достовірних даних про рівень фізичної підготовленості старшокласників потребувала також забезпечення стандартизації умов випробування.

Це досягалось коли:

1. Дослідження фізичної підготовленості учнів проводилось за однаковими контрольними вправами.
2. З метою дотримання однакових умов контрольних випробувань нами була розроблена детальна інструкція з вказанням єдиних вимог і правил прийому цих нормативів у школярів.
3. У всіх контрольних випробуваннях приймали участь лише юнаки основної медичної групи.
4. Всі випробування проводились на стадіонах та спортивних майданчиках в першій половині дня.
5. При проведенні досліджень до суддівства та замірів були задіяні вчителі фізичної культури, студенти, які проходили практику.

Дослідження проводились за нормативами державних стандартів Ці нормативи включали біг 100 і 3000 метрів, стрибки в довжину з місця, метання гранати, підтягування на перекладині. Напередодні контрольних випробувань було проведено анкетування.

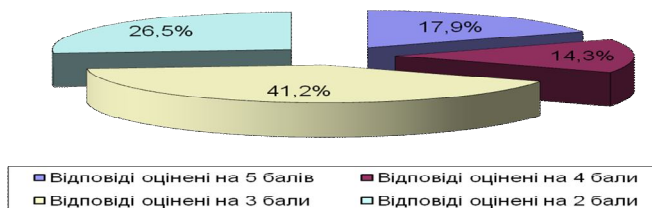
Обробка і аналіз результатів дослідження проводились згідно з загальноприйнятими в математичній статистиці методами:

- а) величина середнього арифметичного –  $\bar{X}$ ;
- б) середнє квадратичне відхилення –  $G$ ;
- в) стандартна помилка середнього –  $m$ ;

Для підтвердження існуючих розбіжностей вибірковок середніх двох груп використовувався коефіцієнт достовірності різниці  $t$  – критерія Стюдента. При оцінці достовірності отриманих результатів в якості основного було прийнято 5% рівень значимості (вірогідність - не менше 0,95).

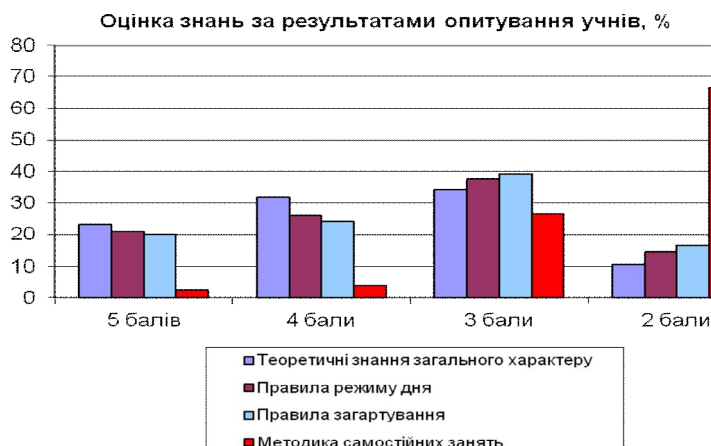
При проведенні анкетування учням було запропоновано надати письмові відповіді на запитання анкети. Загальний рівень знань з фізичної культури наведено в діаграмі:

**Показники якості знань (за результатами опитування учнів старших класів), %**



Як видно з діаграми, рівень знань з фізичної культури у досліджуваних школярів має значні коливання. Так, в результаті анкетування було отримано лише 17,9% правильних відповідей, 14,3% – частково правильних, 41,2% – невірних більшою мірою і 26,5% – невірних.

Отримана диспропорція якісних рівнів знань в цілому за програмою зберігається і між окремими її розділами. Аналіз відповідей показує, що учні старших класів найкраще засвоїли теоретичні знання загального характеру (значення фізичної культури для всебічного розвитку особистості), менш компетентні в питаннях природно наукових основ фізичного виховання (режим дня, загартування) і самий низький рівень показали у відповідях на запитання з методики самостійних занять фізичними вправами.



Результати анкетування, наведені на діаграмі 1, відображають невисокий, а в деяких випадках і зовсім низький рівень знань учнів старших класів з фізичного виховання. Лише 44,2% школярів знають про правила використання природних факторів навколишнього світу з метою загартування людського організму. Встановлено дуже низький рівень знань учнів про методику тренування основних фізичних якостей – сили, швидкості, витривалості. Особливо слід звернути увагу на те, що 66,7% досліджуваних не знають елементів методики самостійних тренувальних занять. 26,8% досліджуваних зробили спробу відповісти на деякі запитання анкети. Ці відповіді свідчать про відсутність в них глибоких знань про тренувальний процес, його вплив на організм.

Дані нашого експерименту підтверджуються й іншими дослідженнями, які також відмічають низький рівень теоретичних знань школярів.

Аналіз самостійної рухової діяльності старшокласників досліджуваних шкіл показав, що в позаурочний час фізичною культурою і спортом займається незначна кількість учнів. В результаті дослідження встановлено, що у випускників середніх шкіл 62,7% не займаються фізичними вправами у вільний від навчання час, 16,3% займаються від випадку до випадку, 12,2% відносно регулярно і тільки 8,8% регулярно самостійно займаються фізичною культурою в позаурочний час.

Фізична підготовленість старшокласників є основною ознакою фізичного вдосконалення, одним із практичних наслідків потреби фізичного вдосконалення.

Таким чином, результати анкетування надають можливість зробити такі висновки:

1. У старшому шкільному віці, з причини відсутності значної інтенсифікації навчальної діяльності по загальноосвітнім предметам, розвитком різних видів проведення дозвілля не пов'язаних з фізичною культурою (комп'ютерні ігри, прослуховування музики, перегляд телепередач і т.д.), у значній мірі пригнічується природна потреба в рухах. У зв'язку з цим більшість юнаків-старшокласників знаходяться в режимі гіподинамії і, як наслідок цього, мають низькі темпи росту показників фізичної підготовленості. Результатом цього є недостатня фізична підготовка юнаків, що негативно відображається на їхньому подальшому житті.

2. Для більшості школярів, які не займаються спортом, єдиною формою занять фізичною культурою є урок. Але два уроки на тиждень не здатні задовольнити добову потребу в рухах: уроки фізичної культури забезпечують лише 11-17% добової потреби в рухах.

3. Вивчення планування, педагогічне спостереження на уроках фізичного виховання, а також дані контрольних іспитів випускників шкіл свідчать про недостатню увагу, яка приділяється в загальноосвітніх школах самостійним тренувальним заняттям. Однією з причин такої ситуації, на наш погляд, є те, що питання формування у старшокласників потреби фізичного вдосконалення не стало предметом поглибленого наукового дослідження і не знайшло свого висвітлення у шкільній методичній літературі. Досвід роботи з фізичного виховання у школі, невелика кількість спеціальних методичних розробок не забезпечують умов для виховання потреби у фізичному вдосконаленні старшокласників. У посібниках для вчителів фізичної культури поняття «потреба фізичного вдосконалення» зустрічається дуже рідко. Мало висвітлена така проблема і в педагогічній літературі, не має науково-методичних рекомендацій. Вчителі кожен на свій розсуд розв'язують таку задачу самостійно, емпіричним методом спроб і помилок.

4. Як показали результати опитування у більшості старшокласників не сформовані суспільно-значимі мотиви фізкультурної діяльності, не вихований інтерес до систематичних занять фізичними вправами. Відсутність цілеспрямованої мотивації фізкультурної діяльності – перша і основна причина несформованості потреби в фізичному вдосконаленні.

5. Проведене дослідження свідчить про те, що теоретичні відомості на уроках фізичної культури повідомляються не в повному обсязі, не системно. В існуючій шкільній програмі з фізичного виховання конкретно не вказано в якій частині уроку і скільки часу виділяти на повідомлення теоретичних відомостей. Як результат багато учнів слабо володіють спортивною термінологією, мають низький рівень знань про рухومی режим, про особливості самостійних занять фізичними вправами та їх значення у формуванні життєво важливих, рушійних навичок і т.д.



Низька ефективність теоретичної підготовки на уроках фізичної культури в старших класах є другою важливою причиною відсутності у випускників шкіл потреби у фізичному вдосконаленні.

6. Дані, отримані в ході дослідження вказують на те, що старшокласники в більшості не вміють самостійно складати найпростіші плани індивідуальної тренувальної роботи, в них не сформовані уявлення про основні засоби розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості, про правила тренування, умови прогресивного розвитку рівня фізичної підготовленості. Несформованість у старшокласників вміння самостійно займатись фізичними вправами є однією з причин відсутності у них потреби у фізичному вдосконаленні.

7. Аналіз самостійної рухової активності старшокласників досліджуваних шкіл показав, що 21 % випускників відносно регулярно займаються самостійно. З усіх досліджених старшокласників лише 8,8% займаються фізичними вправами, направленними на розвиток основних фізичних якостей. Все це вказує на те, що учні старших класів не використовують для підвищення рівня фізичної підготовленості систематичні заняття фізичними вправами в позаурочний час. Це, на наш погляд, четверта причина несформованості у старшокласників потреби фізичного вдосконалення.

**Сергій ПАНІБРАТЕЦЬ**

### **ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ 5 – 9 КЛАСІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Маленюк Т. В.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система фізичного виховання дітей шкільного віку передбачає широке використання рухливих ігор, які є одним із основних засобів підвищення їх рухової активності, формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами та виховання естетичних, вольових і моральних якостей особистості [9].

Питання застосування рухливих ігор та естафет у фізичному вихованні дітей середнього шкільного віку є вкрай актуальним. Адже, згідно з найновішими науковими дослідженнями, не більше 5 – 10 % сучасних українських школярів виконують мінімальну вікову норму фізичної активності розвиваючого характеру. Причому фізична активність дівчаток у 2 – 4 рази нижче, ніж у хлопчиків. Основною причиною погіршення здоров'я школярів є значне зменшення фізичної активності з віком [5].

Гіподинамія призводить до порушення обміну речовин, діяльності серцево-судинної та дихальної систем, негативного впливу на опорно-руховий апарат. Найкращими «ліками» для школярів від рухового «голоду» є рухливі ігри, які за змістом і формою доступні дітям різних вікових груп [7]. Тому питання застосування рухливих ігор у фізичному вихованні дітей шкільного віку, особливо середнього, залишається відкритим, що підкреслює актуальність обраної теми нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Велику навчальну та виховну цінність гри підкреслювали відомі науковці: К. Ушинський, А. Запорожець, Л. Виготський, В. Сухомлинський. Означені фахівці розглядали гру дітей як основний вид їх фізичної і розумової діяльності.

Так, К. Ушинський (1948) стверджував, що гра містить величезний руховий потенціал, і є оптимальним педагогічним засобом, який дозволяє комплексно впливати на особистість.

“У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості”, стверджував відомий український педагог В. Сухомлинський (“Серце віддаю дітям”, т. 3, с. 95).

Рухлива гра – освітньо-оздоровчий засіб соціалізації особистості, здатний інтенсифікувати навчально-виховний процес, забезпечити мотиваційну основу для формування фізичних і духовних якостей та особистісну самореалізацію [4].

Д. Венков зазначає [3]: “Універсальним засобом фізичного виховання, який здатен позитивно впливати на динаміку уроку фізичної культури, викликати інтерес в учнів і, одночасно, надавати необхідний рівень фізичного навантаження – є рухливі ігри. Рухливі ігри – універсальний інструмент у сфері фізичної культури, який одночасно вирішує три основні завдання цієї дисципліни: оздоровчі, освітні й виховні”.

У навчальних посібниках фахівців [2, 10] розкрито значення рухливих ігор у фізичному вихованні школярів:

1) оздоровче значення: сприяють гармонійному розвитку форм і функцій організму школяра; формують правильну поставу; загартовують організм; підвищують працездатність; зміцнюють здоров'я;

2) освітнє значення: формують рухові вміння і навички з бігу, стрибків, метання; розвивають фізичні якості: швидкість, силу, спритність, гнучкість і витривалість; формують основи знань з фізичної культури і спорту, валеології, народознавства, історії рідного краю і т.д.

3) виховне значення: виховують морально-вольові якості учнів; любов до рідного краю, звичаїв і традицій українського народу; любов до щоденних і систематичних занять фізичними вправами.

У методичних рекомендаціях Н.Б. Лазарович [6] названі педагогічні функції ігрової діяльності у навчально-виховному процесі школярів: забезпечення емоційно-почуттєвої сфери, креативна, забезпечення основ здоров'я, мотиваційна, розвивальна, виховна, коригуюча, діагностична, дидактична й адаптаційна.

Питання застосування рухливих ігор і їх вплив на організм дітей дошкільного і молодшого шкільного віку досить ґрунтовно вивчали такі фахівці: С. Бабюк (2006), А.М. Богуш, Н.В. Лисенко (2002), Е.С. Вільчковський (1998), А.Я. Вольчинський (2009), Є.Н. Приступа, Ю.В. Петришин, Б.А. Виноградський,



В.М. Пасічник (2014), І.А. Качанова (2014), Н.В. Кудикіна (2009), В.І. Левків (1998), С.Б. Мудрик (1999), А.В. Цьось (1994), О.Ю. Яницька (1992) та інші.

Водночас, питання застосування рухливих ігор у фізичному вихованні дітей середнього шкільного віку досліджено не так фундаментально, тому потребує подальшого вивчення.

**Мета дослідження** – вивчити особливості застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури дітей 5 – 9 класів.

**Завдання дослідження:**

1) розглянути питання організації і проведення рухливих ігор з дітьми середнього шкільного віку на основі урахування вікових особливостей розвитку їх організму;

2) з'ясувати, які рухливі ігри рекомендовані для занять фізичною культурою дітей підліткового віку.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз і узагальнення даних літературних джерел.

**Викладення основного матеріалу.** У дітей молодшого підліткового віку збільшується ємкість легенів, однак дихання ще недостатньо глибоке. М'язи поступово зміцнюються, але організм не підготовлений до тривалої силової напруги. Нервова система удосконалюється, розвивається вольова сфера. Тому ігри повинні бути триваліші за часом і більш насичені складними рухами. Підлітків захоплює сам процес гри, прояв своєї швидкості, спритності, влучності, сміливості, сили і кмітливості. Вони наслідують дії відомих спортсменів. Зауваження і пояснення вчителя мають бути лаконічнішими, суддівство – строгішим. Провідне місце займають командні ігри, тому що у підлітків розвинене відчуття колективізму, думка товариша для них важливіша за думку дорослих.

У сучасних підлітків спостерігається дисгармонія фізіологічних функцій нервової і серцево-судинної систем (запаморочення, серцебиття, підвищена чутливість до звуків, запахів тощо). Означене знаходить відображення на поведінці дітей і на іграх. Діти, які менш урівноважені психологічно, бурхливо проявляють свої емоції у процесі гри. Важливо підвищувати вимоги до дотримання правил гри, при надмірній збудливості робити перерви у грі (нагадати про правила ігри, тактику поведінки у грі тощо). Учні прагнуть до спілкування (між хлопчиками і дівчатками починається дружба). Щоб закріпити своє "Я", хлопчики часто застосовують силу, що призводить до конфліктів (самоствердження).

Підлітки починають займатися у спортивних секціях. У дітей 12-15 років швидко ростуть кістки рук і ніг, тому порушується координація їх рухів. У цьому віці у хлопчиків починається статеве дозрівання, а у дівчаток воно закінчується. У підлітків зменшується рухливість у суглобах, значно збільшується об'єм м'язів і їх сила. Збільшується різниця між силовими і швидкісними здібностями хлопчиків і дівчаток. Цей факт слід враховувати при застосуванні ігор з проявом сили і швидкості виконання рухів. Провідне місце в рухливих іграх займають моторний зміст і організаційна структура гри.

Учні даного віку надають перевагу відповідальним завданням, об'єктивному суддівству і прагнуть чесно дотримуватись правил гри. Можна призначати судьями самих підлітків (добре, якщо вони їх вибирають самі). Дівчаток цікавлять ігри з елементами танцю, ігри спрямовані на розвиток координації рухів; а хлопчиків – ігри на місцевості з пошуком, розвідкою, маскуванням, ходінням за компасом, з елементами силової боротьби. Рухливі ігри підлітків стають значно складнішими за ігри молодших школярів. Застосовують ігри не на всіх уроках, їх організовують в основній частині уроку.

У старшому підлітковому віці від учнів слід вимагати якісного виконання рухових завдань. З інтересом підлітки відносяться до техніки рухів у грі, люблять її удосконалювати, особливо техніку володіння м'ячем, де виховуються увага, швидкість орієнтування у діях; розвиваються організаторські навички у командних іграх, навички суддівства у складних рухливих іграх, що наближаються до спортивних [8].

У дітей 10 – 12 років зростає сила, швидкість, витривалість, адаптаційні можливості організму щодо фізичних навантажень, вдосконалюється спритність, здатність до фізичного і психічного самокерування. Тому ігри у цьому віці повинні бути спрямовані на підвищення організованості, дисциплінованості, розвитку уваги до інших, взаємодопомоги і почуття відповідальності перед колективом. У зв'язку з цим, рекомендовані наступні ігри: некомандні з бігом, стрибками, іншими видами рухової діяльності; з метанням і ловлею малих і великих м'ячів; з різними перешкодами; з опором; з елементами змагань на спритність, влучність, швидкість, сміливість й винахідливість; прості командні ігри з легкими правилами та взаємодією гравців; елементарні естафети; ігри на місцевості (зі збереженням сюжетності).

В ігровій діяльності підлітків 13 – 15 років помітні якісні зміни. Кількість ігор, що їх цікавлять, зменшується, проте посилюється інтерес до сюжетних, пов'язаних з романтикою, що відкривають можливості до самостійної творчості. Тому для дітей даного віку рекомендовані такі ігри: з більшим, ніж раніше, напруженням; з завданням – вкластися в час ("Перенеси вагу"); з опором ("Тягни в коло", "Боротьба за м'яч"); з послідовним подоланням перешкод (естафети з перешкодами); змагального характеру; по типу завдання ("Переправа"); з метанням ("Шуліка") [10].

Науковці Г.В. Безверхня, А.А. Семенов, М.М. Килимистий, Р.В. Маслюк Р. В. [2] рекомендують на уроках фізичної культури для дітей 5 – 8 класів використовувати наступні рухливі ігри: "По похилій дошці", "Вігадай по голосу", "Квач з м'ячем", "Штандер", "Квач із кола", "Хитра лисиця", "Зайчик у куцах", "Мисливці і качки", "Не дай м'яч ведучому", "Боротьба за м'яч", "Рухлива ціль", "Гонка м'ячів по колу", "Гонка м'ячів по рядах", "Потяг", "Біг по коридору", "Стрибунці", "Стрибки по купинках".

О.В. Шевченко [10] пропонує у процесі фізичного виховання учнів 5 – 9 класів застосовувати такі рухливі ігри: "М'яч середньому", "Квач зі стрілками", "Виклик номерів", "Команда прудконогих", "Естафета з лазінням і перелазінням", "Тягни в коло", "Третій зайвий", "Коло", "Хто найвлучніший", "Палиця, що падає", "Стрибок за стрибком", "Лінійна естафета з бігом", "Усі за капітанами".





На уроках фізичної культури дітей середнього шкільного віку доцільно застосовувати рухливі ігри, які містять елементи легкоатлетичних вправ:

- 1) ігри з бігом: “Пробігти у ворота”, “Збери прапорці”, “Хто швидше?”;
- 2) ігри зі стрибками: “Стрибни далі”, “Хто вище?”, “Кинь вище”;
- 3) ігри з метаннями: “Через сітку”, “Перекачування набивного м’яча”, “З відскоком від щита” [2, 10].

У процесі вивчення техніки легкоатлетичних вправ, застосування рухливих ігор і естафет дає змогу учням-підліткам переключатися з максимально швидкого бігу на повільний і, зворотно, оволодівати повільним бігом. Граючись, учні виконують більшу кількість пробіжок і бігу додатково до тих, які були застосовані у загальній фізичній підготовці за час засвоєння техніки.

Стрибки під час ігор відрізняються тим, що в них немає спеціально підбраного розбігу і удосконалюються вони будь-яким способом, залежно від умов. Такі ігри сприяють розвитку у підлітків координаційних здібностей, вибухової сили і швидкості рухів. Різноманітні стрибки у процесі ігрової діяльності у положенні присівши, добре зміцнюють суглоби і м’язи ніг. Означений характер стрибків сприяє зміцненню опорно-рухового апарату дітей до перенесення більш значного навантаження, що характерно для легкоатлетичних стрибків.

Різноманітні кидки м’яча під час рухливих ігор із-за голови, збоку, знизу тощо виконуються з різних вихідних положень на дальність або точність. Такі кидки розвивають координаційні здібності, точність і силу.

На уроках фізичної культури рухливі ігри з ривками і перебіжками добре застосовувати після звичайної розминки з повільним бігом, підскоками у русі, вправами на гнучкість. Деякі ігри можна використовувати у процесі удосконалення техніки певних легкоатлетичних вправ. Під час добору ігор важливо враховувати явище переносу рухових навичок, а саме, ігри спрямовані на розвиток стартової швидкості, є необхідними у процесі вивчення стрибків і метань, також як і ігри з м’ячем, які рекомендовані у процесі вивчення технічних дій у баскетболі та волейболі.

На уроках фізичної культури у процесі вивчення технічних прийомів характерних для спортивних доцільно застосовувати наступні рухливі ігри: “Зустрічні передачі”, “25 передач”, “Не дай м’яч ведучому”, “Жива корзина”, “Ловець і перехоплювач”, “Захисти товариша”, “Гандбол з булавами”, “Естафети парами”, “Естафета футболістів”, “Перехвати м’яч” [10].

Під час уроків фізичної культури у процесі вивчення технічних прийомів зі спортивних ігор поряд зі спеціально-підготовчими вправами застосовують рухливі ігри, які сприяють фізичній, технічній і тактичній підготовці гравців. Учителя пропонують учням ігрову форму виконання вправ з м’ячем. Поступово ускладнюючи рухливі ігри, застосовують елементи протидієвості, привчаючи учнів до самостійного вибору і прийняття рішень. Такі дії дозволяють закріпити необхідні навички і удосконалити їх в умовах наближених до змагальної діяльності.

Ю.В. Васьков [1] пропонує для учнів 6 класу використовувати такі рухливі ігри:

- 1) з елементами легкоатлетичних вправ – “Стрибок у коло”, “Зміна місць”, “Виклик номерів”, “Хто сильніший”, “Тягни в коло”, “Бій півнів”, “Човник”, “Захват фортеці”, “Збий булаву”;
- 2) з елементами футболу – “День і ніч”, “Відштовхни з кола”, “Мисливці та качки”, “Салки з м’ячем”, “Полонання на м’яч”, “Виклик”, “Виклик номерів”, “Ривок за м’ячем”;
- 3) з елементами волейболу – “М’яч капітану”, “Малюкбол”.

Д. Венков [3] рекомендує використовувати на роках фізичної культури для дітей 6 – 7 класів низку рухливих ігор різного спрямування:

- 1) ігри для розвитку інтелектуальних і швидкісних здібностей: “Хрестики-нулики”, “Спиною вперед”, “Зреагуй першим”;
- 2) ігри для розвитку спритності та координаційних здібностей: “Спритна команда”, “По ланцюжку”, “З ноги на ногу”;
- 3) ігри для розвитку швидкості і взаємодопомоги: “Виручи партнера”, “Передай хустину”, “Встигни скоріше”.

#### **Висновки.**

1. Ігрова діяльність є пріоритетною у дошкільному і молодшому шкільному періодах розвитку особистості, але у середньому шкільному періоді розвитку дитини вона також відіграє важливу роль. Тому фахівці В.Г. Безверхня, А.А. Семенов, М.М. Килимистий, Р.В. Маслюк [2], Д. Венков [3], О.В. Шевченко [10] пропонують використовувати рухливі ігри з метою підвищення рухової активності і розвитку рухових здібностей, формування рухових умінь і навичок, і мотивації до занять фізичною культурою, виховання морально-вольових якостей учнів-підлітків.

2. У процесі організації і проведення рухливих ігор з дітьми середнього шкільного віку необхідно враховувати статеві, анатомо-фізіологічні і психологічні особливості розвитку їх організму.

3. У фізичному вихованні дітей даного віку доцільно застосовувати рухливі ігри з елементами легкої атлетики (біг, стрибки, метання), спортивних ігор (волейбол, баскетбол, футбол тощо), гімнастики тощо.

4. Рекомендовано застосовувати на уроках фізичної культури підлітків рухливі ігри різного спрямування: ігри для розвитку вибухової сили, швидкості виконання поодиноких рухів і цілісних рухових дій, швидкості рухової реакції та координаційних здібностей.

5. Визначено, що у підлітків провідне місце займають командні рухливі ігри, які наближені до спортивних, і їх слід проводити в основній частині уроку фізичної культури.



**Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у дослідженні ефективності впливу рухливих ігор з елементами легкої атлетики і спортивних ігор на фізичну підготовленість дітей середнього шкільного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васьков Ю.В. Фізична культура. 6 клас. Харків: "Ранок", 2014. – 288 с.
2. Безверхня В.Г., Семенов А.А., Килимистий М.М., Маслюк Р.В. Рухливі ігри з методикою викладання: навч. посібник. Умань: "Візаві", 2014. – 104 с.
3. Венков Д. Вплив рухливих ігор на працездатність учнів під час уроків фізичної культури. Актуальні проблеми фізичної культури, олімпійського й професійного спорту та реабілітації у навчальних закладах України: наукові праці XVI Всеукр. студ. наук.-практ. конф. Центральноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Харків: ФОП Озеров Г.В., 2018. – С. 50-55.
4. Кучер В.О., Григус І.М. Застосування рухливих ігор та їх вплив на організм школярів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання. Харків: ХНПУ, 2013. № 1. – С. 39-43.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання: в 2 т. / за ред. Т.Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2008. Т. 2. 366 с.
6. Лазарович Н.Б. Методика керівництва ігровою діяльністю: метод. рекомендації. Івано-Франківськ, 2013. – 35 с.
7. Пасічник В., М. Пітин Класифікація народних ігор у фізичному вихованні дітей дошкільного віку. Спортивний вісник Придніпров'я. 2017. №1. – С. 22-226.
8. Теоретико-методичні основи фізичного виховання дітей шкільного віку. URL: [http://3w.ldufk.edu.ua/files/kafedry/tmfv/tmfv/zlit/zlit\\_3kurs/lek/8.pdf](http://3w.ldufk.edu.ua/files/kafedry/tmfv/tmfv/zlit/zlit_3kurs/lek/8.pdf) (дата звернення 08.10.2018 р.).
9. Троценко Т.Ю. Вплив народних рухливих ігор на виховання патріотичних почуттів у молодших школярів. Молодий вчений. 2015. № 2(17). – С. 508-510.
10. Шевченко О.В. Рухливі ігри та забави: навч.-метод. посібник. Кіровоград: "Імекс-ЛТД", 2008. – 164 с.

**Світлана ПАРХОМОВСЬКА**

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

Розвиток дитини супроводжується змінами в організмі, що мають кількісні та якісні показники росту і залежать як від біологічних, так і від соціальних факторів. Кожному віку властиві свої особливості прояву окремих фізичних якостей, які потрібно враховувати в процесі формування особистої фізичної культури. Серед них важлива роль належить розвитку гнучкості та рухливості в суглобах [2; 3; 7; 8].

Найбільш значні темпи збільшення показників гнучкості спостерігаються з 7 до 8 та з 11 до 13 років. Потім гнучкість стабілізується і, якщо не виконувати вправи, що спрямовано впливають на гнучкість, вона вже в 16-17-річному віці починає прогресивно погіршуватися [1, 2, 3]. Рухливість суглобів хребта має дещо іншу динаміку. У дівчат вона зростає до 14, а в хлопців – до 15 років. Надалі вона стабілізується, а в 16–17-річному віці починає прогресивно погіршуватися.

Гнучкість – це одна з п'яти основних фізичних якостей людини. У теорії та методиці фізичної культури гнучкість розглядається як морфофункціональна властивість опорно-рухового апарату, що визначає межі ланок тіла. Вона характеризується ступенем рухливості ланок опорно-рухового апарату й здатністю виконувати рухи з великою амплітудою [2].

Контроль гнучкості дає змогу виявити в школярів здібності виконувати рухи з великою амплітудою. Гнучкість визначає рівень підготовленості дітей та молоді до виконання окремих вправ, а також рівень майстерності юних спортсменів. При недостатній гнучкості стає більш складним і повільним процес засвоєння рухових навичок, обмежується рівень прояву м'язової сили, координаційних і швидкісних здібностей, знижується економність роботи, збільшується вірогідність отримання травм [2]. Розвиток гнучкості сприяє зміцненню суглобів, підвищенню міцності й еластичності м'язів, зв'язок та сухожиль, удосконаленню координації, ефективному оволодінню технікою фізичних вправ, уникненню травм.

Високі темпи її природного приросту в дівчат спостерігаються від 7 до 8, від 10 до 11 та з 12 до 14 років, а в хлопців – від семи до 11 й від 14 до 15 років. Якщо не застосовувати вправ із розвитку, то вже в юнацькому віці амплітуда рухів практично в усіх суглобах починає поступово зменшуватись. Для фізичного виховання учнів має значення контроль розвитку рухомості в суглобах тіла: кульшовому, хребтовому стовпі, плечовому, ліктьовому, колінному, гомілковостопному. Це й спонукало нас дослідити рівень розвитку гнучкості та рухливості в кульшових і плечових суглобах школярів різного віку [1, 3].

Розвиток гнучкості та методи її вдосконалення є одним з основних складників у процесі розвитку фізичних якостей на уроках фізичної культури. Без розвитку гнучкості неможливе оволодіння елементарними базовими рухами, які є першоосновою під час засвоєння нового навчального матеріалу з фізичної культури.

На уроках використовують провідні методи розвитку та вдосконалення рухливості суглобів: повторний, ігровий і змагальний.

Для розвитку гнучкості на уроках фізичної культури можна використовувати великий і різноманітний арсенал засобів з таких видів рухової активності, як-от ритмічна гімнастика, пілатес, стретчинг, шейпінг, йога та ін. Нами на уроках фізичної культури використовувалися вправи з стретчингу та пілатесу.

Так, на заняттях із ритмічної гімнастики М. Е. Шадзевська особливу увагу приділяла фізичним навантаженням. Вона вказує на поділ вправ на сім видів залежно від структури рухових дій, їх спрямованості: різновиду пересувань і ходьби, вправи для м'язів рук та плечей і т. д. Для розвитку гнучкості науковець застосовувала чотири методи (активних рухів, пасивних дій, статичних положень, комбінованих). У той же час В. М. Смолевський акцентував увагу на емоційності та яскравості зі зміною ритмів та використанням елементів хореографії на заняттях із ритмічної гімнастики.

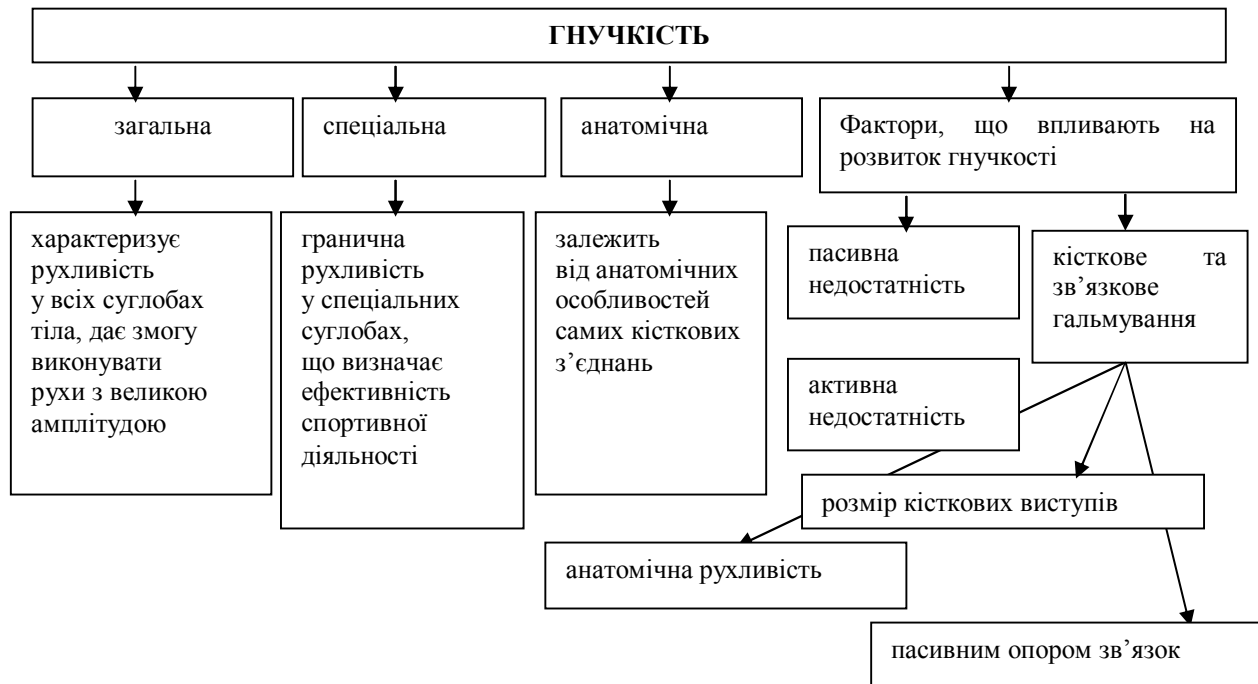


Рис. 1 Види гнучкості та фактори її розвитку

Методика стретчингу, котра полягає в тому, що людина займає позу, яка розтягує певну групу м'язів, і залишається в такому положенні якийсь час, також застосовується в комплексі з диханням. На думку Б. В. Сергеева, можна домогтися гарних результатів у розвитку гнучкості в процесі тренувального режиму, у якому виконуються 40 % активних, 40 % пасивних і 20 % статичних вправ.

Розробляючи план-конспекти уроків, ми врахували методи, які застосовували для розвитку гнучкості та будували заняття таким чином, щоб були задіяні різні різновиди розвитку гнучкості. В основі нашого методу є принцип чергування основних частин уроку з різними способами розтягування м'язів. Навчальне заняття починається з розігріву опорно-рухового апарату, далі учні виконують вправи на динамічне розтягування. Після першої частини уроку використовуємо вправи на активне й балістичне розтягування. Другу частину заняття закріплюємо завданнями на пасивне та статичне розтягування. Третя частина заняття (завершальна) передбачає використання вправ на ізометричне розтягування.

Застосовуючи метод виконання вправ на вдосконалення гнучкості, маємо враховувати здатність школярів розслабляти м'язи, особливо ті, які заважають виконувати рухи з повною амплітудою.

Тому, розвиваючи еластичні властивості м'язово-зв'язкового апарату, потрібно вдосконалювати вміння виконувати рухи без зайвої напруги. Еластичність м'язів, уміння розслаблювати їх під час роботи, правильно поєднувати й чергувати напругу із розслабленням не лише сприятливо позначається на загальній ефективності роботи, а й має велике профілактичне значення, попереджає можливі пошкодження м'язово-зв'язкового апарату.

Отже, проаналізувавши науково-методичну літературу з вище окресленого питання ми включали фізичні вправи із стретчингу та пілатесу в підготовчий, основний та заключний частині уроків фізичної культури.

На етапі констатувального експерименту ми досліджували рівень розвитку гнучкості дітей середнього шкільного віку. Нами було обстежено 22 учні, 12-13 років, які навчаються у 7-х класах та відносяться до основної медичної групи. Педагогічний експеримент тривав 3 місяці.

Контрольна (КГ) і експериментальна групи (ЕГ) протягом навчального року займалися за програмою фізичної культури для учнів середніх класів. Однак, в експериментальній групі (ЕГ), залежно від завдань уроку, в різних його частинах застосовувались розроблені комплекси для розвитку гнучкості, що склались із вправ стретчингу та пілатесу.

Так, в підготовчій частині уроку одні комплекси вправ використовувались для виконання загально-розвивальних вправ, вирішуючи завдання підготовки і розігріву організму до подальшого навантаження. В основній частині уроку – для розвитку фізичних здібностей. У заключній частині комплекси вправ за системами стретчинг та пілатес застосовувались для виконання вправ на розслаблення, релаксацію, відновлення дихання та розтягування. Для визначення показників гнучкості нами використовувались тести для учнів середнього шкільного віку [5].

Проаналізувавши результати нашого дослідження ми зробили висновок, що на першому етапі результати учнів контрольної та експериментальної груп не мали суттєвих розбіжностей у всіх тестових вправах. Після впровадження в навчальний процес авторської програми з розвитку гнучкості в учнів середніх класів ми провели повторне тестування. Отримані дані свідчать про істотні і достовірні зміни рівня розвитку гнучкості експериментальної групи. Так, показники тесту «міст із положення лежачи» у хлопців покращилися з 40,17 см до 37,33 см. Показники тестової вправи «нахил вперед з положення сидячи» у хлопчиків ЕГ становили на першому



етапі 4,8 см, на другому – 5,3 см. В контрольній групі ми отримали наступні результати – «міст із положення лежачи», до експерименту – 39,8, після експерименту – 38,6. Результати тесту «нахил вперед з положення сидячи» – до експерименту – 4,7 см, після експерименту – 4,8 см.

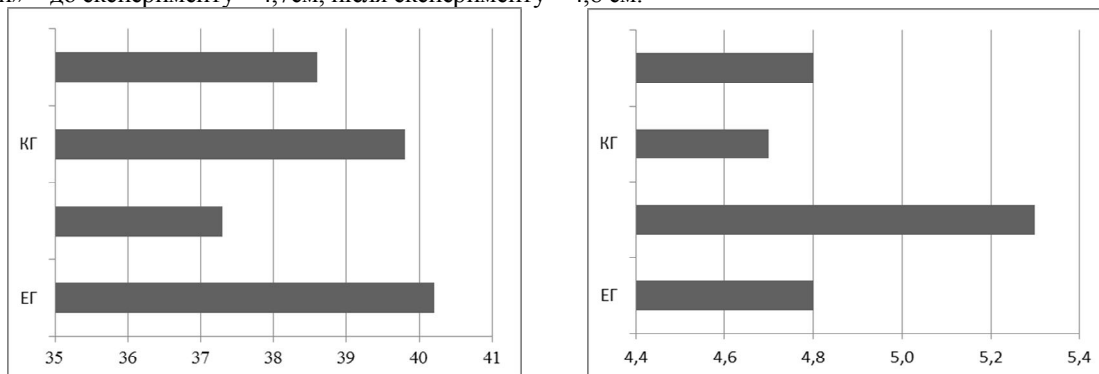


Рис. 2 Результати тестів на гнучкість («міст із положення лежачи»; «нахил вперед з положення сидячи») хлопців КГ та ЕГ до і після експерименту

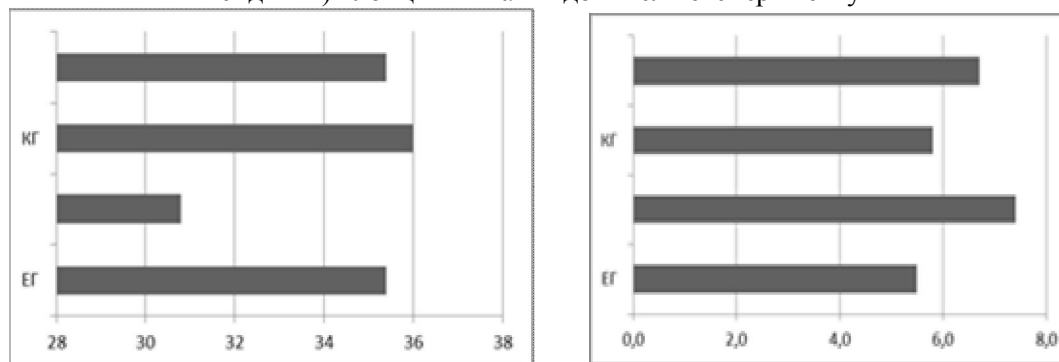


Рис. 3 Результати тестів на гнучкість («міст із положення лежачи»; «нахил вперед з положення сидячи») дівчат КГ та ЕГ до і після експерименту

Результати тестових вправ дівчат КГ та ЕГ групи на першому етапі за середньостатистичним показником не мали суттєвих розбіжностей. Після впровадження в навчальний процес програми з розвитку гнучкості ми побачили значну різницю в показниках КГ та ЕГ.

Проведений аналіз результатів тесту «міст із положення лежачи» дівчат КГ та ЕГ на першому і другому етапі дослідження показав певні відмінності. Так, результат дівчат КГ становив 36 см на першому етапі дослідження і 35,4 см на другому етапі. Дівчатка ЕГ показали кращий результат: 35,4 см на першому етапі і 30,8 см на другому. Результати тестової вправи «нахил вперед з положення сидячи» у дівчат КГ становили 5,8 см на першому етапі і 6,7 см на другому, дівчата ЕГ мали наступні показники: 5,5 см на першому етапі і 7,4 см на другому.

Отже, в педагогічному експерименті встановлено, що по всіх тестових вправах у школярів ЕГ виявлені позитивні зрушення. В той час, як результати хлопчиків та дівчаток КГ статистично достовірно не змінилися.

Результати проведеного дослідження свідчать про позитивний вплив застосування у навчальному процесі учнів середнього шкільного віку вправ з стретчингу та пілатесу з цілеспрямованим впливом на розвиток гнучкості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Л.В. Система управління розвитком фізических способностей дітей шкільного віку в процесі заняття фізической культурой і спортом / Л.В. Волков. – М.: ГЦОЛИФК, 1989. – 38 с.
2. Гращенко А.Ю. Методика розвитку фізического качества гибкости у школьниц 10-11 лет / А.Ю. Грищенко. – Тюмень, 2003. – 160 с. Вісник Запорізького національного університету № 1(7), 2012
3. Лисицкая Т.С. Художественная гимнастика / Т.С. Лисицкая. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 231 с.

**Ростислав ПАРЦЕЙ**

#### **ТЕХНІКО-ТАКТИЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ 11-12 РОКІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ФУТБОЛОМ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Собко С. Г.*

Значна зацікавленість футбольною грою молоді нашої держави на сьогоднішній день є незаперечним фактом. Кількість дітей шкільного віку, які бажали б регулярно займатися футболом з кожним роком





зростає у всіх без винятку регіонах України [51]. Цьому в значній мірі сприяли конкретні дії керівництва Федерації футболу нашої держави, а також Міністерства освіти і науки України. Підписаний у 2001 р. Договір між Федерацією футболу України та Міністерством освіти і науки України про співробітництво із метою підтримки і розвитку шкільного футболу, нещодавно був пролонгований до 2020 року [11].

У ході засвоєння азів футбольної гри та удосконалення власної майстерності у юних футболістів поступово формується вміння критично оцінювати та аналізувати свої дії та вчинки, виробляються навички швидко приймати у конкретній ситуації максимально ефективні рішення, формується вміння в критичні моменти брати ініціативу в свої руки, переборювати труднощі і боротися до кінця, вміння рахуватися з думкою інших людей, а також, за необхідності, підпорядковувати власні інтереси інтересам колективу. Це далеко не повний перелік тих загальнолюдських якостей, формуванню яких у дітей та юнаків можуть активно сприяти усвідомлені й регулярні заняття футболом. Отже, однією із головних функцій футболу є підготовка майбутнього покоління до праці. В ігровій діяльності формуються якості особистості, які визначають майбутній успіх у трудовій діяльності людини. Це пояснюється тим, що у грі створюються такі умови, які відповідають реальним життєвим ситуаціям, формують здатність дитини до спільної діяльності для досягнення колективної мети. На уроках футболу й особливо під час змагань удосконалюються здібності до ініціативності, формуються навички взаємодії, свідомої дисципліни, виховується вміння підкоряти інтересам колективу свої власні інтереси, почуття взаємодопомоги, повага до партнерів і суперника, відповідальність перед товаришами.

Відповідно до Закону України “Про фізичну культуру і спорт” та листа Міністерства освіти і науки України № 1/9-264 від 23.07.01 р., у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах передбачено проведення трьох уроків з фізичної культури на тиждень. Для цього встановлено вимоги до шкіл, в яких може бути введено уроки з футболу: наявність спортивного майданчика з полем для футболу, міні-футболу; наявність спортивного залу; наявність кваліфікованих кадрів; забезпечення м'ячами (на рівні 1 м'яча на двох учнів) [1].

Питання, пов'язані з використанням футболу у фізичному вихованні школярів вивчали Віхров К.Л., 2002; Шаленко В.В., 2005; Васильчук А.Г., Костюкевич В.М., 2006; Маляр Є., 2007; Сіренко Р.Р., 2008., Собко С.Г. 2017.

Міністерство освіти і науки України включило футбол – один з улюблених школярами видів спорту – до навчальної програми з фізичного виховання для загальноосвітніх навчальних закладів вже з першого класу навчання, ставлячи за мету забезпечення всебічного фізичного розвитку у процесі занять з фізичного виховання [1].

Але нами обраний вік 11-12 років не випадково, адже саме в цьому віці закладаються основи техніки і тактики гри у футбол, формується спортивний характер.

До 11 років нервова система досягає високого ступеня розвитку. Інтенсивний розвиток внутрішнього гальмування призводить до встановлення рівноваги нервових процесів, що відбуваються в центральній нервовій системі. В цей період проходить енергійне функціональне дозрівання рухового аналізатору. Одночасно відмічаються значні зміни опорно-рухового апарату: укріплюється кісткова тканина, зростають і якісно змінюються м'язи. В результаті вдосконалюється рухова координація. Час, латентний і моторний компоненти рухової реакції зменшуються.

Спостерігається інтенсивне зростання темпу рухів, швидко розвивається здатність до запам'ятовування рухів. Чим більшим руховим об'ємом підліток оволодіє в цей період, тим легше ним будуть засвоєні витонченіші елементи технічної майстерності.

Періоди посиленого зросту, що поєднуються зі значною активізацією енергетичних і обмінних процесів, змінюються періодами затриманого росту, що супроводжується найбільшим накопиченням маси тіла і перевагою процесів диференціювання.

Моторика підлітка відрізняється різноманітністю, але втрачається граціозність рухів, з'являється вулгарність, гальмівний характер моторних функцій часто змінюється вибуховим характером..

Систематичне тренування підвищує здібність до аналізу просторової точності рухів.

Підлітки 11-12 років вже можуть здійснювати складні за координацією рухи [4].

На фоні загального підвищення інтересу до футболу, на уроках фізичної культури та у позакласній роботі з підлітками перевагу необхідно надавати не теоретичним курсам, а ігровим рухливим методам, зокрема, широко використовуючи змагальний метод. При змагальному методі організації учнів потрібно застосовувати ігри з елементами футболу, які можуть активно сприяти формуванню техніко-тактичних дій. Заслужений тренер УССР П.Пономаренко (1977) з цього приводу зазначає: “Диференційований метод навчання від набору до випуску грати не вчить, а відточує окремі елементи техніки, тактики, фізичної підготовки... Від моменту переходу вміння до навички необхідно все шліфувати в ігрових вправах. У примітивності навчання потрібно шукати причини нашого відставання у техніці і тактиці...” [6]. Проаналізуємо дані поняття.

Технічна підготовка являє собою логічно побудований багаторічний процес, що містить конкретні цілі, завдання, а також шляхи з цілим комплексом методичних підходів їхнього здійснення.

Рівень техніко-тактичної підготовленості учнів, що займаються футболом залежить від оволодіння ними засобами спортивної тактики, видами та формами.

У спеціалізованій футбольній літературі подається різне розуміння терміну "тактика". М.М.Люшкинов [5] стверджує, що під тактикою в спорті необхідно розуміти здатність спортсмена вирішувати завдання, які



виникають у процесі змагальної діяльності, найбільш раціональними шляхами і способами в умовах безкомпромісної спортивної боротьби.

З точки зору Г.Д.Качаліна, тактика – це сукупність форм, методів і засобів боротьби із суперником, яка виражена в доцільних діях футболістів (команди), які спрямовані на досягнення мети в окремому матчі [3].

Тактична підготовленість спортсмена має свій внутрішній образ у вигляді системи застосування доцільних тактичних дій. Тактична дія, яка спрямована на оптимальний успіх, повинна будуватися у відповідності з тактичними знаннями, технічними навичками, рівнем розвитку фізичних можливостей, вольових якостей, швидкості реакції та іншими компонентами [7].

Тактична організованість у діях команди досягається за рахунок чіткого розподілу функцій (ігрова спеціалізація – воротар, крайні та центральні захисники, гравці середньої лінії, крайні і центральні нападники) між окремими футболістами та поєднанням ігрових спеціалізацій в певний ряд, певну систему. Під системою у футболі необхідно розуміти таке розташування гравців, яке б могло забезпечити можливість оптимального маневру в захисті та нападі у відповідності з індивідуальними особливостями гравців [2].

Сама система гри, зрозуміло, не може забезпечити досягнення кінцевої мети. Вона тільки сприяє цьому, але не допомагає у вирішенні ігрових конфліктів – несподіваних ситуацій, які виникають у процесі гри.

Якщо розглядати динамічні аспекти оволодіння тактичними діями і розвиток тих якостей, якими визначається ефективність тактичних дій, то виникає проблема тактичного тренування чи, в більш широкому значенні, тактичної підготовки, яка розглядається як особливий вид тренування, який має за мету вивчення і вибіркоче застосування футболістом чи командою найбільш доцільних технічних прийомів для вирішення певних завдань змагання [10].

Під тактичною підготовкою розуміють вдосконалення раціональних прийомів вирішення завдань, які виникають в процесі змагання, і розвиток спеціальних здібностей, які визначають ефективність вирішення цих завдань [9]. Таке визначення дозволяє розглядати тактичну підготовку в двох аспектах: як процес навчання і вдосконалення (тобто набуття знань, вмінь, навичок) і як процес розвитку тих якостей, які в комплексі визначають спеціальні тактичні здібності.

У структурі техніко-тактичної підготовленості необхідно вирізняти такі спеціалізовані поняття, як тактичні знання, тактичні вміння, тактичні навички, тактичне мислення.

Тактичні знання – це сукупність уявлень юних спортсменів про засоби, види і форми спортивної тактики та особливості їх застосування у тренувальній і змагальній діяльності юних футболістів.

Тактичні вміння можна уявити як форму прояву свідомості юних спортсменів, яка відображає дії юних футболістів на основі тактичних знань. Опираючись на висвітлене вище, можна виділяти вміння розгадувати задуми суперника, передбачати хід розвитку змагальної боротьби, змінювати власну тактику тощо.

Тактичні навички – це завчені тактичні дії, комбінаційне мереживо індивідуальних і колективних тактичних дій. Тактичні навички завжди проявляються у вигляді цілісної тактичної дії у конкретній тренувальній або змагальній ситуації.

Тактичне мислення – це мислення футболіста у процесі спортивної діяльності в умовах гострого дефіциту часу та психічного напруження, що безпосередньо спрямоване на вирішення конкретних тактичних завдань.

На сучасному етапі юнацький футбол є тим видом спорту, у якому нарізла необхідність максимальної реалізації техніко-тактичних можливостей дітей, що займаються футболом в умовах високої ігрової та рухової активності. Застосування такого підходу надасть можливість досягти вагомих результатів завдяки правильній побудові навчально-тренувального процесу. Це дозволить разом із раціональним впливом на розвиток фізичних якостей гравців удосконалити їх техніко-тактичну підготовленість.

Якщо розглядати питання взаємозв'язку між оволодінням техніко-тактичними діями і розвитком якостей, котрі визначають їхню ефективність, виникає проблема техніко-тактичного тренування або в більш широкому значенні техніко-тактичної підготовки [8].

В техніко-тактичну підготовку необхідно включати основний арсенал техніко-тактичних дій, оволодіння якими дозволило юним футболістам у повному обсязі у грі використовувати свою технічну підготовленість, спеціальні якості і здібності, тактичну майстерність і теоретичні знання.

Техніко-тактичні дії, їх способи та різновиди є засобами ефективного ведення гри. Від того, як футболісти оволоділи всім розмаїттям даних засобів, залежить досягнення командного успіху у грі. Вміле та ефективне застосування техніко-тактичних засобів для вирішення тактичних завдань в екстремальних умовах ігрової діяльності є необхідним чинником досягнення перемоги [9].

Під час вивчення елементів техніки та дій у нападі й захисті в учнів формуються певні рухові навички. Тому кожний прийом вивчають відповідно до стадій формування рухової навички. При цьому варто дотримуватися такої послідовності: ознайомлення з прийомом; вивчення прийому у спрощених умовах; вдосконалення прийому в умовах, близьких до ігрових; закріплення прийому в грі.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити попередні висновки:

1. Метод багаторазового повторення як основа навчання техніці без широкого використання різноманітних навчаючих ігрових вправ неефективний. Неможна відокремлювати техніку від тактики гри.

2. Проблема формування техніко-тактичної майстерності повинна вирішуватись шляхом максимально широкого застосування ситуаційного методу. Краще сформулювати його як синтезований вуличний футбол, при наявності організаційно-методичних норм сучасного процесу навчання.

3. Ігрові вправи для закріплення отриманих навичок повинні мати специфічну спрямованість, надаючи гравцю можливість реалізовувати рухові завдання саме завдяки тим прийомам, які вивчалися на занятті. Для



цього необхідно створювати умови у вправах, які ставлять учня перед вибором певних техніко-тактичних дій. Багаточисельне повторення технічних прийомів саме в ігровій ситуації – запорука ефективного і швидкого навчання.

4. “Позитивне перенесення” – цей термін знайомий кожному фахівцеві. Грамотне проведення підготовчої частини заняття – це значна економія тренувального часу в основній частині. Головна умова – застосування “споріднених” рухів або групи рухів, що мають схожу біомеханічну або тактичну структуру. Дуже важливо у всіх частинах конкретного заняття основну увагу приділити чому-небудь одному – тому, що буде проходити “червоною” ниткою через усе заняття.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бауер М.І. Актуальні проблеми та завдання для подальшого впровадження третього уроку фізичного виховання з футболу на Буковині / М.І. Бауер, К.К. Жукотинський, А.Г. Васильчук // Практикум з футболу. – К.: ФФУ. Науково-методичний (технічний) комітет, 2003. – С. 122 – 124.
2. Зеленцов А.М., Лобановский В.В. Моделирование тренировки в футболе. 2-е вид. перероб. і доп. – К.: Альтерпрес, 1998. – 216с.
3. Качалин Г.Д. Тактика футбола. – Москва: Физкультура и спорт, 1986. – 128 с.
4. Кузнецов А. Футбол. Настольная книга детского тренера 2 этап 11–12 лет / Кузнецов А.– Москва : Олимпия, 2008. – 122 с.
5. Люкшинов Н.М. Формирование модельных характеристик соревновательной деятельности футболистов на основе анализа игр чемпионатов мира. – Автореф. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Ленинград, 1989. – 21 с.
6. Петухов А.В. Футбол. Формирование основ индивидуального технико-тактического мастерства юных футболистов / А.В. Петухов. – Москва : Советский спорт, 2006. – 230 с.
7. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: Учебник для студентов вузов физического воспитания и спорта. – К.: Олимпийская литература.– 1997.– 583 с.
8. Тактика и стратегия в футболе / А. Зеленцов, В. Лобановский, В. Ткачук, А. Кондратьев. – Киев : Здоров'я, 1989.– 192 с.
9. Фалес Й.Г., Огерчук О.Ф., Колобич О.В., Дулібський А.В. Ігри та ігрові вправи техніко-тактичного характеру в підготовці футболістів. – Львів: ВКП фірми ВМС, 1998. – 112с.
10. Хьюз Ч. Футбол. Тактические действия команды: Перевод с английского. – Москва: Физкультура и спорт, 1979. – 144 с.
11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ffu.org.ua/ukr/ffu/projects/16131/>

**Дмитро ПОТОЦЬКИЙ**

### **ІНТЕГРОВАНІЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ ІНВАРІАНТНОЇ СКЛАДОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗАСОБІВ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ НА РУХОВІ ЯКОСТІ УЧНІВ 3–4-х КЛАСІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

Практика і наукові дослідження показали, що настільний теніс дозволяє розвивати і вдосконалювати такі фізичні якості людини як спритність, швидкісні і швидкісно-силові здібності, витривалість і координацію рухів [2].

Більшість з перерахованих вище рухових якостей найбільш ефективно розвиваються і удосконалюються в молодшому шкільному віці, і тому не випадково в багатьох країнах (КНР, Чехія, Угорщина та ін.) Настільний теніс вводиться в навчальні програми різних навчальних закладів [1, 2]. Незважаючи на величезну популярність настільного тенісу серед школярів, більшість наукових досліджень направлено на спорт вищих досягнень. При цьому в літературі дуже мало наукових даних про можливості розвитку рухових якостей молодших школярів за допомогою вправ з настільного тенісу в умовах процесу фізичного виховання в загальноосвітній школі [2, 3].

Навчальна програма з фізичної культури для 1–4-тих класів загальноосвітніх шкіл має два розділи: перший – «Теоретико-методичні знання» та другий – «Способи рухової діяльності». У свою чергу, другий розділ характеризується наступними складовими:

1. вправи для формування культури рухів з елементами гімнастики: організовуючи вправи, загальнорозвивальні вправи, положення тіла у просторі, сіди, упори, виси, елементи акробатики, вправи на релаксацію;

2. вправи для оволодіння навичками пересувань: ходьба, біг, танцювальні кроки, лазіння та перелазіння;

3. вправи для опанування навичками володіння м'ячем: вправи з малим м'ячем (тенісним або гумовим), вправи з великим м'ячем: елементи баскетболу (м'яч для міні-баскетболу), елементи футболу (м'яч футбольний №3).

У зміст уроків фізичної культури ми інтегрували з вправами і технічними прийомами з настільного тенісу:

1) Вправи на фізичну підготовленість в настільному тенісі:

- вправи для розвитку «почуття м'яча» (підкидання і ловля малого м'яча на різну висоту, з різних положень, кидки по мішенях, гра об стінку, в парах, двома-трьома м'ячами, жонгливання, гра малим м'ячем на столі за правилами настільного тенісу без ракеток);

- вправи для розвитку спеціальної гнучкості (пальців рук, зап'ястя, плечового пояса, гомілковостопного суглобу, використовуючи невеликий вантаж, вправи для розвитку швидкісної гнучкості);

- вправи для розвитку швидкості перемішень і ударних рухів (пересування в ігровій стійці в триметровій зоні, ловля і кидки малого м'яча з усього столу, імітація розворотів, імітація ударних рухів в швидкому темпі, імітація ударних рухів з невеликим обтяженням);

- вправи для розвитку стрибучості (стрибки в ігровій стійці в різних напрямках, стрибки на скакалці, через шнур, через «коридор», вистрибування на гімнастичну лаву, гра «Дзеркало»);



- вправи для розвитку точності (кидки малим м'ячем в зони і мішені на підлозі, на стіні, на столі; попадання в зони і мішені на стіні, на столі; гра на стабільність - виконання серії технічних елементів без помилок);

- вправ для розвитку швидкості реакції (зміна напрямку переміщень за сигналом, ігри з реакцією на рухомий м'яч, ігри з реакцією на зміни положень суперника).

2) Вправи на технічну підготовленість в настільному тенісі:

- хватка ракетки; – ігрова стійка;
- вправи з м'ячем і ракеткою, жонгливання, перенесення м'ячів;
- «відкидка» зліва (імітація, гра у стінки, гра у столу), подача «відкидкою» зліва;
- «відкидка» справа (імітація, гра у стінки, гра у столу), подача «відкидкою» справа;
- накат праворуч (імітація, гра у стінки, гра біля столу);
- накат зліва (імітація, гра у стінки, гра біля столу);
- подача накатом справа;
- подача накатом зліва;
- поєднання накатів і «відкидок»;
- навчальна гра на рахунок, командні ігри біля столу.



Рис. 1. Розподіл способів рухової активності на уроках фізичної культури в учнів контрольної групи (інваріантна складова)



Рис.2. Розподіл способів рухової активності на уроках фізичної культури в учнів експериментальної групи (інтеграція інваріантної частини та засобів настільного тенісу)

Контроль за освоєнням технічних елементів настільного тенісу в експериментальній групі здійснювався за допомогою виконання таких контрольних вправ:

- жонгливання м'яча стороною ракетки «долоня» (50-100 разів);
- жонгливання м'яча сторонами ракетки (50-100 разів);
- гра «відкидкою» зліва (30-50 разів);
- гра «відкидкою» справа (30-50 разів);
- подача «відкидкою» зліва (7-10 разів з 10 подач);
- гра накатом справа (25-50 разів);
- гра накатом зліва (25-50 разів);
- подача накатом справа (7-10 разів з 10 подач);





Дані нормативи розроблені для спортивно-оздоровчого етапу в ДЮСШ і припускають достатній рівень технічної підготовленості. Уроки з включенням вправ з настільного тенісу в експериментальній групі проходили в протягом одного семестру.

Проведене нами дослідження рухової підготовленості 7-8-річних школярів дозволило виявити взаємозв'язок між загальноприйнятими тестами на загальну фізичну підготовленість і контрольними вправами з настільного тенісу. Визначення інформативності та надійності деяких тенісних контрольних вправ, дозволило нам обґрунтувати і описати п'ять нових тестів, адаптованих для явища рухової підготовленості молодших школярів, що займаються за інтегрованою програмою: «Частота рухів ігрової руки», «Стрибки боком з двох ніг через лінію», «Стрибки через шнур», «Кидки тенісним м'ячем в зони на столі», «Швидкісна гнучкість».

Ми виявили ступінь впливу окремих тенісних вправ на прояви швидкісних, швидкісно-силових, координаційних здібностей, гнучкості та загальної витривалості, які доцільно розвивати в цьому віці. Крім того, виявлені відмінності в характері впливу одних і тих самих тенісних вправ у дівчаток і у хлопчиків.

Встановлено, що одна зі складових швидкісних якостей - частота рухів сукупно взаємопов'язана і обумовлена низкою тенісних вправ. За даними літератури вік 7-8 років є найбільш сприятливим періодом для розвитку саме частоти рухів. Це дозволяє припустити, що включення в експериментальну методику вправ, що мають високий ступінь впливу на прояви частоти рухів таких як «Стрибки боком через лінію», «Швидкісна гнучкість», «Імітація нахату» і подібні до них, позитивно вплинуть на розвиток даної якості у молодших школярів.

Достовірної взаємозв'язку тесту «Біг на 20 метрів з ходу» зі спеціальними тенісними вправами як у хлопчиків, так і у дівчаток не спостерігається. Це можна пояснити тим, що на результат в цьому тесті впливає не тільки частота роботи ніг, але і сила відштовхування, яка розвивається ймовірно в більш старшому віці.

Як показали результати дослідження, загальноприйняті тести, що виявляють швидкісно-силові здібності молодших школярів досить тісно взаємопов'язані з вправами з настільного тенісу. Причому, у хлопчиків більшою мірою з вправами, що збігаються по напрямку зусиль, а у дівчаток з технічними тестами.

Наші спостереження і практика підтверджують, що для здійснення швидких переміщень, ефективного виконання різких і швидких ударів необхідна саме «вибухова» сила. Отже, до прояву швидкісно-силових якостей гра в настільний теніс висуває підвищені вимоги. У той же час молодший шкільний вік є чутливим періодом для виховання швидкісно-силових якостей і заняття настільним тенісом в цьому віці є досить ефективними.

В результаті дослідження нами виявлено взаємозв'язок тенісних вправ з проявами координаційних якостей у дітей 7-8 років. Це і зрозуміло. При грі у настільний теніс необхідно швидко і в той же час точно відбивати м'яч, що летить в умовах постійної зміни напрямку, ритму, обертання і швидкості польоту м'яча. У підсумку, отримані нами результати дозволяють зробити висновок, що, незважаючи на різний вплив одних і тих самих вправ у хлопчиків і дівчаток, багато з представлених вправ з настільного тенісу, що вимагають прояву різних видів спритності матимуть позитивний вплив на формування і вдосконалення загальних координаційних здібностей молодших школярів.

Загальновідомо, що гнучкість досить консервативна якість, її розвиток здійснюється в основному спеціальними засобами і методами. Однак, проведений нами аналіз виявив досить сильну взаємозалежність цього тесту з деякими вправами з настільного тенісу і зокрема з вправою «Швидкісна гнучкість» (особливо у дівчаток). Дівчата більшою мірою за рахунок гнучкості хребетного стовпа домагалися більш високої результативності в цій вправі. Однак, велика частина тенісних тестів надає дуже незначний вплив на прояви загальної гнучкості у дітей 7-8 років.

Звідси випливає, що для повноцінного розвитку загальної гнучкості, і особливо гнучкості хребетного стовпа, застосування тільки тенісних вправ недостатньо. Їх необхідно поєднувати зі спеціальними гімнастичними і загально-розвивальними вправами на гнучкість.

Вплив вправ з настільного тенісу на показники загальної витривалості у юних тенісистів експериментально підтвердити не вдалося, ймовірно через обмежені можливості, використаних для цього методу. Лише один тенісний тест «Переміщення в триметровій зоні за 3 хв» має зв'язок з тестом «5-хвилинний біг» як у дівчаток, так і у хлопчиків.

Таким чином, отримані результати дозволяють виявити ті вправи, які застосовуються в настільному тенісі, які в більшій мірі будуть впливати на розвиток фізичних якостей, які необхідно розвивати в цьому віці. Дані вправи були включені в зміст фізичного виховання учнів других-третьих класів загальноосвітньої школи, засноване на поєднанні «базових» засобів фізичного виховання і засобів настільного тенісу. Ефективність включення цих вправ перевірялася експериментальним шляхом

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ландік В. І. Методологія спортивної підготовки: настільний теніс / В. І. Ландік, Ю. Т. Похолоденчук, Г. Н. Арзютов. – Донецьк : Норд-Прес, 2005. – 612 с.
2. Настільний теніс: метод. посіб. / А. А. Ребрина, Г. А. Коломоєць, В. В. Деревянко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 144 с.
3. Ребрина А. Настільний теніс. Перший рік навчання: методичний посібник / А. Ребрина, Г. Коломоєць, В. Деревянко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 146 с.



Валентина ПТАШИНЬСЬКА

## МОТИВАЦІЯ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ВЕЛОСИПЕДНИМ СПОРТОМ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

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

Мотиви занять фізичною культурою і спортом включені в загальну структуру мотиваційно-потребнісної сфери, яка, в свою чергу, є суттєвою частиною світогляду особистості учня. Вивчення мотивів занять фізичною культурою і спортом найважливіша умова формування повноцінної навчальної діяльності школяра і значуща складова управління процесом виховання особистості [2, 3].

На жаль, питання, пов'язані з мотивацією учнів до занять спортом, незважаючи на спроби практичного їх вирішення залишаються недостатньо розробленими з наукової точки зору. Обумовлено це в основному двома причинами. По-перше, в сучасній психології немає єдності в розумінні суті цього явища. По-друге, в спорті поняття «мотив» загубилося в тіні «істинно спортивних» категорій – волі, цілеспрямованості, сміливості, рішучості і т. п. Між тим у спорті роль мотиваційних, спонукальних установок почала проявлятися особливо яскраво [1].

До провідних організаційних одиниць, в яких здійснюється початкова підготовка професійних спортсменів, відносяться дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ). При цьому в діяльності ДЮСШ більшість проблем пов'язано з тим, що учні повинні підвищувати свою спортивну майстерність і якісно освоювати знання, спортивні вміння і навички. Спортсмени змушені жити і діяти в режимі потрібного навантаження: навчального, тренувального, змагального. Щоб витримати його, необхідні значні систематичні зусилля, актуалізація яких можлива тільки на тлі стійкої і сильної мотивації до занять спортом [5].

У діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл існують величезні можливості для позитивного впливу на фізичний і духовний розвиток школярів, їх взаємин між собою, для формування і розвитку людської культури, а значить, і для її використання в системі виховання молоді. Даний вид діяльності дозволяє цілеспрямовано і ефективно впливати на всі компоненти психічного, фізичного і соціального стану дитини і вносити в них необхідні корективи, а також формувати пов'язані з нею знання, інтереси, потреби і ціннісні орієнтації.

Тому формування стійкої мотивації до занять спортом є першочерговим завданням як адміністрації ДЮСШ, так і тренерів. Але, мотивація, так само як і вольові якості особистості, не формується в процесі короткого відрізка часу, отже, проблеми їх виховання повинні вирішуватися на етапі початкової спортивної підготовки.

За даними нашого дослідження, що були отримані в результаті опитувань дитячих тренерів міста Кропивницький, в перші півтора-два роки спортивної підготовки до 55% юних спортсменів припиняють регулярні заняття з причин особистого характеру, серед яких провідне місце займає відсутність (або зниження) у дітей мотивації до занять спортом. Це обумовлює особливу актуальність вивчення структури мотивації дітей до занять спортом на даній стадії і визначення факторів підвищення ефективності її формування, що і стало метою нашого дослідження.

При дослідженні вікової динаміки мотивації до занять спортом відзначено, що зміст і структура мотивації істотно змінюється в міру дорослішання дитини. Тому для тренера істотне значення має вивчення мотивації до занять спортом на різних вікових етапах становлення особистості за такими ознаками: за термінами поставлених цілей; за методами формування і підтримки установок на досягнення успіху; за видами можливих заохочень; за видами спільних заходів для розвитку колективу; за способами надання емоційності тренувальних занять; за особливостями особистості тренера.

Для виявлення структури мотивації дітей до занять спортом і причин, за якими вони починають і припиняють тренування ми провели констатувальний етап експерименту серед учнів 5-7-их класів (10-12 років) ДЮСШ. Базою дослідження стали: Комунальний заклад «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа № 1 Кіровоградської міської ради» (велоспорт шосе), Кіровоградська районна дитячо-юнацька спортивна школа ВФСТ «Колос» АПК України (велоспорт), Обласна комплексна дитячо-юнацька спортивна школа «Колос» Кіровоградської обласної організації ВФСТ «Колос» б/к (велоспорт шосе), Дитячо-юнацька спортивна школа «Радій-VELO» Кіровоградської обласної організації фізкультурно-спортивного товариства «Україна» (велоспорт). Для визначення мотивів, що сприяли припиненню занять в ДЮСШ стали учні п'яти загальноосвітніх шкіл м. Кропивницький. Дослідження включало чотири послідовні етапи: бесіда (1-й і 3-й етапи), анкетування (2-й етап) і обробка результатів (4-й етап). Запитання анкети були апробовані за анкетами науковця Г. І. Польшиної [5], але с певною модифікацією для спортсменів, які займаються велосипедним спортом.

Анкета 1 (для школярів, що займаються у відділенні велосипедного спорту 1-2 рік)

1. В якій спортивній школі ти тренуєшся?
2. Скільки років ти займаєшся спортом?

3. Чому ти вирішив зайнятися спортом (щоб можна було більше рухатися, запропонували батьки, покликали друзі, запросив тренер, зацікавився цим видом спорту, бачу себе в майбутньому професійним спортсменом, сподобалася матеріально-технічна база, спортивний інвентар, одяг)?



4. Чому ти продовжуєш займатися спортом, що подобається в заняттях (власне велосипедний спорт, спілкування з друзями в групі, тренер (і спілкування з тренером), змагання, позатренувальних заходи (спільні свята, походи, екскурсії, акції і т.п.)?)

5. Що не подобається в тренувальній діяльності (навантаження, відносини в колективі, тренер, позатренувальне життя, поїздки на змагання, низькі результати і т.п.)?

6. Чи збираєшся ти далі займатися спортом? Якщо ні, то чому?

7. Що може вплинути на тебе, щоб припинити заняття спортом?

8. Як ти ставишся до свого тренера (добре, дуже добре, погано, дуже погано)?

9. Що тобі подобається в твоєму тренері (в його поведінці, ставленні до спортсменів і т.п.)?

10. Що тобі не подобається в твоєму тренері?

11. Як би ти хотів урізноманітнити життя в спортивному колективі?

Анкета 2 (для школярів, які припинили заняття велосипедним спортом)

1. В якій спортивній школі ти займався велосипедним спортом?

2. Скільки років ти займаєшся спортом?

3. Чому ти вирішив зайнятися спортом (щоб можна було більше рухатися, запропонували батьки, покликали друзі, запросив тренер, зацікавився цим видом спорту, бачу себе в майбутньому професійним спортсменом, сподобалася матеріально-технічна база, спортивний інвентар, одяг)?

4. Чому ти припинив займатися спортом (перестали подобатися заняття, не подобалися відносини з товаришами по групі, не подобався тренер і т.п.)?

5. Як ти ставишся до свого тренера (добре, дуже добре, погано, дуже погано)?

6. Що тобі подобалося в твоєму тренері?

7. Що тобі не подобалося в твоєму тренері?

8. Що тобі подобалося в спортивному житті (змагання, самі тренування, спілкування з друзями, спілкування з тренером, спільні заходи)?

9. Що тобі не подобалося в спортивному житті?

(Примітка: в питаннях закритого типу дозволялося вибирати кілька варіантів відповідей).

Проаналізувавши відповіді респондентів, було з'ясовано наступне:

1. Тривалість тренувань у групі початкового навчання становить 1,8 року, а ті, які припинили регулярні заняття, тренувалися до цього від 0,5 до 1,1 року.

2. Основними причинами, за якими діти починають займатися велосипедним спортом, є:

а) потреба в руховій активності («подобається їздити на велосипеді», «захотілося випробувати себе у тренуванні, пов'язаним з велоспортом») – 64,5%;

б) порада друзів – 51,4%;

в) бажання батьків – 44,6%.

Однак, серед мотивів, за якими школярі продовжують займатися спортом, потреба в руховій активності перемістилася на четверте місце, мотив щодо причин продовження занять назвали тільки 36,2% респондентів. Крім того, зі змісту бесід було з'ясовано, що діти не вважають заняття спортом єдиним способом задоволення цієї потреби. Серед бажаних видів активного відпочинку діти називали: «погратися на вулиці», «погуляти з друзями пішки» і т.п.

3. Основними мотивами занять спортом у дітей є:

а) спілкування з друзями (гарні відносини в колективі) – 67,8%;

б) ставлення до тренера (відповіді типу «цікавий, веселий тренер», «тренер мене розуміє, підтримує») – 61,2%;

в) зміст тренувальної діяльності («велоспорт є для мене цікавим видом спорту», «подобається змагатися», «цікаво» і т.п.) – 60,6% (те, що зміст спортивної діяльності займає лише третє місце в рейтингу пов'язане, вочевидь, з переважно загально розвивальною спрямованістю занять перших років спортивного тренування);

г) позатренувальних фактори (велоекскурсії, свята, велопоходи і т.п. як причина продовження занять (анкета 1, питання 4) і характеристики спортивного життя, які подобалися учням, що припинили займатися спортом (анкета 2, питання 8) – 60,6%.

д) спортивне обладнання, інвентар, спортивна екіпіровка («подобається зовнішній вигляд велосипедиста», «завжди хотів мати гарний велосипед») – 58,7%;

Позатренувальна діяльність займає важливе місце в уявленнях школярів про «ідеальне» життя спортивного колективу: при відповідях на питання 11 (анкета 1) учні назвали: колективне святкування днів народжень та інших свят – 67,8%, екскурсії та походи на природу – 96,5%, поїздки (тривалі екскурсії) – 52,8%. Крім цього, серед рекомендацій до способів різноманітності у спортивному житті були такі: «на заняттях не тільки тренуватися, але і побільше веселитися, грати» – 62,6% і «влаштувати побільше змагань» – 34,5%.

Від ставлення юних спортсменів до тренера істотно залежить, чи будуть учні продовжувати заняття спортом чи ні. Негативне ставлення до тренера багато в чому визначає припинення дитиною занять у спортивній секції: з тих школярів, які припинили заняття спортом, 78,4% однією з причин назвали невдоволення тренером (анкета 2, питання 4).

Серед характеристик, що подобаються дітям в особистості тренера, найбільш значущими є: особистісні якості – доброта (76,8%), розуміння і увагу («він завжди нас розуміє», «може порадити», «не сварить ся, а допомагає виправити помилки»), «цікавиться нашими справами» (76,8%), ввічливість («ніколи не лається,



не кричить, спокійно розмовляє) (72,4%); характер навчально-виховної діяльності – бесіди зі спортсменами («він з нами розмовляє про наші проблеми», «тренер розповідає нам цікаві речі» і т.п.) (66,4%), активну участь в тренувальному процесі («він сам здорово показує прийоми», «влаштовує нам змагання», «на тренуваннях цікаво і весело» і т.п.), організація дозвільної діяльності («їздить з нами у велопоходи», «влаштовує чаювання на свята» і т.п.). Про це свідчать відповіді на питання 9 (анкета 1) і 6 (анкета 2). На протигагу зазначених характеристик названі школярами в якості причин їх негативного ставлення до тренера (питання 10 анкети 1 і питання 7 анкети 2).

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволяє зробити наступні висновки:

1. Найчастіше за власним бажанням припиняють займатися спортом учні у перший рік спортивного тренування, що визначає особливу важливість закріплення у дітей мотивації до спортивної діяльності саме в цей період.

2. Основними мотивами занять спортом (крім інтересу до самого виду спорту) у дітей на етапі початкової спортивної підготовки є: спілкування з товаришами, позитивне ставлення до тренера, позатренувальні фактори (різноманітність дозвілля). Щоб спілкування з товаришами було для дітей значущим, необхідний сприятливий мікроклімат в колективі. «Формування» колективу і створення в ньому сприятливого психологічного мікроклімату – одне з виховних завдань тренера, так само як і організація дозвілля дітей у поза тренувальний час

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безверхня Г. В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11-х класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із фізичного виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Г. В. Безверхня. – Львів, 2004. – 23 с.
2. Іванченко Л. П. Формування мотивації у підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л. П. Іванченко. – Луганськ, 2007. – 20 с.
3. Круцевич Т.Ю. Фізичне виховання як соціальне явище / Т.Ю. Круцевич, В.В. Петровський. Підр. Теорія і методика фізичного виховання / під ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т.1. – С. 27–46.
4. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. А. Лещенко. – Кривий Ріг, 2002. – 18 с.
5. Польшина Г. І. Мотивація дітей к заняттям спортом на етапі початкової спортивної підготовки / Г. І. Польшина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2007. – Серия 3. – С. 92-94.

**Олег ПУГАЧ**

#### ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФУТБОЛУ В УКРАЇНІ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.*

Спорт, і зокрема футбол, в Україні почав розвиватися пізніше, ніж в країнах Західної Європи. Причиною відставання було те, що територія України розподілялася між двома імперіями. Більша частина до 1917 року входила до складу Російської імперії, а західні землі та Закарпаття – до австро-угорської. З 1918 р. Галичина відійшла до Польщі, а Закарпаття – до складу створеної після Першої світової війни Чехословацької республіки.

У книжці М. Балакіна та М. Михайлова "Футбол України" (1968 р.) можна прочитати: "Щодо часу і місця зародження футболу на Україні досі немає одностайної думки. Але впевнено можна сказати, що ця спортивна гра розвивалась одночасно у Києві, Харкові, Одесі, Миколаєві, Катеринославі, Юзівці". Автори пишуть, що основоположниками одеського футболу були англійські службовці іноземних підприємств, які у 1878 році організували "Одеський британський атлетичний клуб", який є першим футбольним гуртком в Україні, створеним іноземцями. Однак, справжнє визнання ця гра здобула в Одесі, починаючи з 1907 року.

Футбол, вважають М. Балакін та М. Михайлов, прийшов у Миколаїв і Київ одночасно, у 1901 році. Трохи пізніше у Харків, а на початку 1910 року і в Донбас. Доречно відзначити, що в футбол тоді грали тільки іноземні службовці (у Києві – чехи, в Одесі, Миколаєві – англійці) та іноземні моряки з кораблів, які перебували у портах України. Вони, маючи вільний час, організовували і проводили між собою футбольні матчі. Серед місцевого населення зацікавленості у грі в той час не було. Згадані автори, з відомих причин, не відносять до складу України Галичину та Закарпаття, оскільки вважають ці території такими, що приєднані до України у 1939 та 1946 роках, хоча підкреслюють, що вона є споконвічним українським краєм. А якщо це так, то слід відзначити, що тут футбол почав розвиватися трохи раніше, ніж на східній частині України.

Документи свідчать, що перші тренування футболістів у Львові відбулися ще у 1894 році. Наприкінці XIX ст. львівське "Товариство рухових ігор" почало створювати групи молоді, серед яких особливу зацікавленість викликав футбол. Так, у "Спортивній газеті" (№ 15 від 15 жовтня 1900 р.) читаємо, що львів'яни тоді вперше побачили гру м'ячем ногами. Це була зустріч двох учнівських команд четвертої гімназії. Вона тривала два тайми по 20 хвилин і закінчилась з рахунком 1:1. Відомо, що у Києві в 1901 році розпочалися перші тренування футболістів. А 11 серпня 1901 року газета "Унг" повідомила читачів, що через чотири дні, 15 серпня, відбудеться матч між командами Ужгорода та "Атлетичного клубу" Будапешта. Місцевих футболістів представляли учні шкіл та гімназій. Зустріч закінчилась з рахунком 3:0 на користь команди Будапешта. Отже, можна стверджувати, що джерела українського футболу беруть початок у Львові та Ужгороді.





Важливо, що у Львові 1906 році. видавництво "Сокіл" українською мовою випустило книжку І. Боберського "Копаний м'яч" (тираж 3 тис. примірників). Вона містила поради щодо техніки, тактики, методики тренування, правил гри. А на сході країни тільки у 1909 році. з'явився "Футбол" Л. Можарського. У 1908 році. в Україні вперше було видано правила гри з футболу.

Чемпіонат з футболу у Львові офіційно проводився з 1906 році. на заході України за короткий час було створено команди "Чарні" (1904), "Легія" (1905), "Погонь" (1907), "Гасмонея" (1908), "Україна" (1911). Всі вони, крім "України", після Першої світової війни брали участь у чемпіонаті Польщі серед команд Вищої ліги. У цей період футбол бурхливо розвивається на Закарпатті. Тут команди різних міст активно проводять товариські зустрічі з футболістами Ніредьгази, Кошиць, Дебрецена, Шаторольоу- геля тощо. Досить згадати, що команда "літаючих вчителів", так називали гравців "Русі" (Ужгород), оскільки вони вилітали на свої матчі літаком, а згодом команда "УАЦ" (Ужгород), брали участь в чемпіонатах Чехословаччини та Угорщини серед команд Вищої ліги, "МШЄ" (Мукачєво) грала в першій лізі. Закарпатський футбол взагалі дав багато всесвітньо відомих гравців, серед них: Д. Товт, М. Михаліна, Ю. Лавер, М. Коман, І. Мозер, В. Турянчик, Й. Сабо, Ф. Медвідь, С. Решко, Й. Беца, І. Яремчук, В. Рац та інші. В різних збірних командах колишнього Радянського Союзу вони брали участь у чемпіонатах світу, Олімпійських іграх, кубкових турнірах країн Європи тощо.

Як свідчать довідники, на сході України особливо бурхливого розвитку футбол набув з 1912 року. Спершу створилися футбольні команди в Одесі (1910), Києві (1911), Харкові (1912), Миколаєві (1915), з'явилися вони і в Юзівці, Краматорську, Херсоні, Єлисаветграді, Вознесенському, Катеринославі. Футбольні матчі відбувалися в Полтаві, Сімферополі, Чернігові, Лозовій та інших містах України. Водночас самостійні розіграші проводили так звані "дикі", тобто не зареєстровані команди Києва, Харкова, Одеси.

1913 році у Києві відбулася Перша всеросійська олімпіада. Хоча в її програмі футболу не було, учасники змагали все таки побачили показові матчі. Команди Одеси, Києва, Харкова і міст Донбасу з 1912 року, об'єднавшись в ліги, почали проводити регулярні змагання в два етапи – восени та навесні. Пріоритет серед команд півдня України надійно утримували футболісти Одеси, які брали участь і в фіналі першості Росії (1912) і у 1913 році вони стали чемпіонами Росії, завдавши поразки у фіналі команді Петербурга (4:2), а у 1914 р. провели три міжнародні матчі з кращим футбольним клубом Туреччини "Фенербахче", де у двох перемогли, а один закінчився з нічийним рахунком.

Змагання на Кубок і першість Україна проводила з 1922 року. Її збірна – переможець другого Всеросійського свята фізкультури (1924), де вона обійшла команди Закавказзя та РСФСР. А незабаром у товариських матчах завдала поразок і збірним командам Москви та СРСР.

У Харкові створено висококласну команду "Штурм", у Києві "Залізничник", в Одесі "Местран" та інші.

Бурхливо розвивався футбол у 1935 року. у Києві, Харкові, Одесі, Дніпропетровську. Тоді збірна України зустрілася в Парижі з футболістами професіонального клубу "Ред Стар Олімпік" і обійшла суперника з рахунком 6:1.

З 1936 року у вищій лізі чемпіонатів Радянського Союзу брала участь команда "Динамо" (Київ) і за всю історію ніколи не покидала її, а в повоєнні роки вона стала тринадцятикратним чемпіоном і девятиразовим володарем Кубка Радянського Союзу, Суперкубка Європи (1975), дворазовим – Кубка володарів Кубків країн Європи (1975, 1986).

Про високий рівень українського футболу свідчить і те, що у вищій лізі Радянського Союзу в різний час виступали команди: "Динамо" (Київ), "Шахтер" (Донецьк), "Карпати" (Львів), "Зоря" (Луганськ), "Дніпро" (Дніпропетровськ), "Металіст" (Харків), "Таврія" (Сімферополь), "СКА" (Одеса), "Чорноморець" (Одеса), "Металург" (Запоріжжя), а в першій лізі – команди Ужгорода, Івано-Франківська, Львова, Чернівців та ін. Більшість із них досягли високих спортивних успіхів. Зокрема, чемпіонами і призерами Радянського Союзу були футболісти "Динамо" (Київ), "Зорі" (Луганськ), "Дніпра" (Дніпропетровськ), "Чорноморця" (Одеси). Володарями Кубка – динамівці Києва, футболісти "Шахтаря" (Донецьк), "Карпат" (Львів), "Металіст" (Харків). Усі вони успішно виступали в європейських кубкових турнірах.

Протягом багатьох років у міжнародних змаганнях (чемпіонатах Європи, світу, Олімпійських іграх) основу національних збірних команд складали футболісти українських клубів. Досить згадати всесвітньо відомі прізвища таких гравців як Ю. Войнов, В. Мунтян, В. Пузач, В. Веремєєв, І. Біланов, В. Серебряников, В. Банников, В. Колотов, О. Блохін, Л. Буряк, А. Коньков та інші. Сьогодні ними пишається український футбол. Згадаймо, О. Блохін (1975) та І. Біланов (1986) були визнані кращими футболістами Європи і нагороджені золотими м'ячами, а О. Протасов у 1984 році став володарем срібної бутси Європи (1984), яку вручали кращим бомбардирам.

Після проголошення Верховною Радою незалежності України (1991), Федерація футболу України як повноправний член увійшла до УЕФА і ФІФА, що дало змогу національним збірним командам брати участь у чемпіонатах світу, Європи, Олімпійських іграх і Європейських кубкових турнірах.

Весною 1992 року проводився Перший незалежний чемпіонат України серед команд вищої, першої, другої, перехідних ліг, а також колективів фізкультури.

Титул першого переможця вибороли футболісти "Таврії" (Сімферополь). Тепер такі змагання в Україні відбуваються восени та навесні.

Чемпіонат України проводиться і серед юнацьких команд молодшого та старшого віку. Створено і юнацьку національну збірну команду України.

Такі найважливіші етапи розвитку національного футболу, одного з найбільш популярних серед населення України видів спорту.



Проте, система вітчизняного футболу не забезпечує гідної репрезентації держави у світовому спортивному співтоваристві, а відповідно не сприяє вихованню патріотичних почуттів у співгромадян. Національна збірна команда України з футболу жодного разу не брала участі в Іграх Олімпіад, лише по одному разу з п'яти можливих брала участь у фінальних частинах чемпіонатів світу та Європи. Крім цього, в умовах сьогодення спостерігається істотне погіршення позиції національної збірної у рейтингу ФІФА (55 місце станом на 15 листопада 2012 року), що обумовлено низькими результатами у фінальній частині чемпіонату Європи 2012 року, а також невдалим стартом у відбірних матчах за вихід до фінальної частини чемпіонату світу 2014 року.

Істотною проблемою вітчизняного футболу стало комплектування національної збірної команди з футболу через практичну відсутність конкуренції серед футболістів за право представляти Україну у престижних спортивних змаганнях. Провідні футбольні клуби України здебільшого залучають до складів команд гравців-вихідців з інших країн, оскільки система резервного (дитячо-юнацького та молодіжного) футболу не забезпечує ефективної підготовки футболістів високої кваліфікації.

Станом на 1 січня 2013 року, в Україні функціонує 952 відділення футболу у дитячо-юнацьких спортивних школах, в яких займається понад 150 тис. юних футболістів. Для порівняння зазначимо, що у Нідерландах, населення якої майже у три рази менше ніж в Україні, до системи занять футболом залучені практично усі діти країни. У Німеччині з 2002 року успішно реалізується національна програма з футболу «Підготовка юних талантів». А у Великій Британії відповідна програма була прийнята у 2011 році.

#### **Основними причинами виникнення проблеми у розвитку футболу є:**

- нерегульованість механізму співпраці між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, Федерацією футболу України (далі – Федерація), іншими суб'єктами діяльності у футболі, підприємствами, організаціями та установами у вирішенні питань, пов'язаних з розвитком футболу;

- неналежні умови для занять футболом у загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки більшість шкільних майданчиків знаходяться в непридатному стані та є травмонебезпечними;

- відсутність централізованих програм будівництва майданчиків із природним і штучним покриттям для шкільного футболу, забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів футбольними м'ячами, наборами інвентарю, екіпіровки та методичних матеріалів;

- розбалансованість системи залучення дітей та молоді до масових занять футболом за місцем проживання;

- відсутність належної кількості облаштованих та доступних місць для занять футболом різних груп населення;

- малоефективні дії держави, громадськості та приватного сектору щодо популяризації занять футболом у дитячому та молодіжному середовищі;

- недостатня кількість відділень з футболу у дитячо-юнацьких спортивних школах, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву з футболу та низький рівень їхнього кадрового, фінансового та матеріально-технічного забезпечення;

- недостатня кількість сучасних спортивних споруд вітчизняного футболу, які належать до державної або комунальної власності, та невідповідність міжнародним стандартам переважної більшості з існуючих таких споруд.

ФФУ для вирішення болочого питання має впровадити нову програму розвитку футболу. Так, на це буде витрачатись багато коштів, але можливо ж і буде результат? Перш за все потрібно залучати меценатів та інвесторів. Спершу на отримані кошти необхідно побудувати якісні синтетичні ігрові майданчики. Принаймні по кілька у кожному районному центрі.

Далі – запровадити якісну систему підготовки дитячих тренерів. Тренувати дитячо-юнацьку команду в Україні дозволяє диплом категорії "С", який можна отримати у обласних федераціях футболу. Процес отримання має бути прозорим, а не корупційним, який він є нині.

Окрім цього, ФФУ має обов'язком організувати курси підвищення кваліфікації для дитячо-юнацьких тренерів. Наприклад, теоретичні заняття з тренерами команд УПЛ, обмін досвідом з колегами з-за кордону. Це є вкрай важливим пунктом. Адже найчастіше саме дитячі тренери гублять цілу низку талантів. І саме грамотні спеціалісти можуть розглядати у 10-річному хлопчині неймовірний потенціал і майбутню зірку.

Важливим є і питання переходу молодих гравців академії до академії, адже часто буває, що більш заможні школи просто крадуть талановитих хлопців у своїх менш забезпечених конкурентів. Система відносин у цій площині має бути врегульована.

Ще одним обов'язковим нововведенням має бути створення серверів з інформацією про академії та їх футболістів. З інформацією, яка буде міститись на серверах, має працювати експертний аналітичний центр. Він має відстежувати прогрес футболістів, кількість гравців на кожен позицію та інші показники. Мета – визначення, контроль і корегування тенденцій розвитку дитячо-юнацького футболу, створення цілісної і динамічної картини стану дитячо-юнацького футболу. Дані після обробки аналітичним центром мають періодично вивчатись тренерськими штабами різних вікових збірних України, аби не випустити жодного гравця з уваги та не прогледіти потенційного гравця національної команди.

Подібна система вже не перший рік успішно працює в Німеччині та Іспанії. Плоди бачить кожен – "золоте" покоління змінюється "золотим" поколінням, а на п'яти визнаними майстрами наступає амбітна, талановита і не менш майстерна молодь.



**Висновки.** Підводячи підсумки можна сказати, що футбол в Україні знаходиться в складному становищі. Багатьом жителям країни зараз не до цього популярного виду спорту. Це розуміють і футболісти, і керівники клубів, які всіляко намагаються підтримувати рівень вітчизняного футболу. Але, на мою думку, якщо запровадити нову програму розвитку футболу, то в Україні є багато шансів на велике майбутнє.

**Костянтин САМАІЛ**

### **ЗАГАЛЬНА І СПЕЦІАЛЬНА ВИТРИВАЛІСТЬ ФУТБОЛІСТА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність.** У сучасному футболі витривалість є провідною ланкою у структурі фізичної підготовленості футболістів. Тому дуже важливо її розвивати, адже гравець протягом усього матчу виконує специфічні ігрові дії, якість яких залежить від ступеня стомленості спортсмена. Чим вищий рівень розвитку витривалості футболіста, тим менше він робить помилок в ігрових ситуаціях, навіть будучи втомленим. Відтак, актуальність обраної теми, вважаємо, є незаперечною.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найважливіших проблем підготовки висококваліфікованих спортсменів є розвиток рухових здібностей і, зокрема, витривалості. Багатьма дослідниками наголошується, що витривалість є загальною властивістю людського організму, яка знаходить конкретний прояв в різних видах рухової діяльності, у тому числі і спортивній [3].

В понятті витривалості прагнуть відобразити особливості, властиві тривалості виконання роботи. В узагальненому розумінні витривалість розглядається як "затягування часу", збереження людиною працездатності і підвищення опірності організму втомі при роботі або дії несприятливих чинників зовнішнього середовища" [5].

Проте, останнім часом серед фахівців відсутня єдність поглядів при розгляді поняття витривалості стосовно спортивної діяльності. Не безпідставні і приведені визначення. На фоні цього слід зазначити, що практично в кожній роботі, де з'являються спроби фундаментально проаналізувати проблему витривалості, присутні власні визначення. [5].

Загальна витривалість – це здатність людини до тривалого і ефективного виконання будь-якої роботи помірної інтенсивності, що залучає до дії глобальне функціонування м'язової системи (при роботі бере участь понад 2/3 м'язів тіла) і пред'являє досить високі вимоги до серцево-судинної, дихальної, центральної нервової системи та інших систем [9].

По-друге, це здатність виконувати роботу з невисокою інтенсивністю протягом тривалого часу за рахунок аеробних джерел енергозабезпечення. Тому її ще називають аеробною витривалістю [1].

По-третє, термін «загальна витривалість» означає сукупність функціональних властивостей організму, які складають неспецифічну основу проявів працездатності у різних видах діяльності [7].

По-четверте, це здатність людини до тривалого і ефективного виконання роботи неспецифічного характеру, що здійснює позитивний вплив на розвиток специфічних компонентів працездатності людини, завдяки підвищенню адаптації до навантажень і наявності явищ «перенесення» тренуваності з неспецифічних видів діяльності на специфічні. Наприклад, людина, яка може витримати тривалий біг у помірному темпі тривалий час, здатна виконати і іншу роботу в такому ж темпі (плавання, їзда на велосипеді тощо), так як у них вирішальним фактором є рівень розвитку аеробних можливостей організму [6].

Рівень розвитку і прояву загальної витривалості визначається низкою компонентів: аеробними можливостями джерел енергозабезпечення (за рахунок використання окислювальних реакцій кисню) [10]. Аеробні можливості залежать від:

- а) аеробної потужності, яка визначається абсолютною і відносною величиною максимального споживання кисню (МСК);
- б) аеробної ємності – сумарної величини споживання кисню на всю роботу. Ступенем економізації техніки рухів (біомеханічна);

Різні автори дають своє визначення витривалості, але всі вони сходяться на думці, що під загальною витривалістю розуміється здатність людини виконувати будь-яку роботу протягом тривалого проміжку часу і без зниження її ефективності виконання.

Так, на думку Холодова Ж.К., Кузнєцова В.С. загальна витривалість є основою високої фізичної працездатності, необхідної для успішної професійної діяльності; грає істотну роль в оптимізації життєдіяльності, виступає як важливий компонент фізичного здоров'я, і до того ж, загальна витривалість служить основою для розвитку спеціальної витривалості, а це означає, що вона необхідна кожному спортсмену, як міцний фундамент, база, на якій можна переходити до будь-якого іншого виду діяльності більш вузької спрямованості [11].

Вайцеховський С.М. вважає, що спеціальна витривалість – це здатність ефективно виконувати роботу в певній трудовій або спортивній діяльності, незважаючи на те, що виникає стомлення [1].

Термін «спеціальна витривалість» (відповідно Матвєєву Л.П.) означає здатність протистояти стомленню в умовах специфічних навантажень, особливо при максимальній мобілізації функціональних можливостей організму для досягнень в обраному виді спорту [7].



Озолін М.Г. зазначає, що спеціальна витривалість – це не тільки здатність боротися з втомою, а й здатність виконати поставлене завдання найбільш ефективно в умовах суворо обмеженої дистанції (біг, ходьба на лижах, плавання та інших циклічні види спорту) або певного часу (футбол, теніс, бокс, водне поло та ін) [9]; спеціальна витривалість по відношенню до певної рухової діяльності [11].

Спеціальна витривалість представляє багатокомпонентне поняття тому рівень її розвитку залежить від багатьох чинників і обумовлений особливостями вимог, що пред'являються до організму спортсмена при вправі в обраному виді спорту, і визначається специфічною підготовленістю всіх органів і систем спортсмена, рівнем його фізіологічних і психічних можливостей стосовно до виду рухової діяльності [6].

Рівень розвитку і прояву спеціальної витривалості залежить від цілого ряду чинників [4].

- 1) загальної витривалості;
- 2) швидкості витрачання ресурсів внутрішньом'язових джерел енергії;
- 3) особливе значення має здатність спортсмена продовжувати вправу при втоми завдяки прояву вольових якостей;
- 4) техніки володіння руховою дією, пов'язаною з раціональністю, економічністю техніки і тактики, тобто техніко-тактичної майстерності;
- 5) можливостей нервово-м'язового апарату;
  - 5.1) швидкісних можливостей (швидкості та гнучкості працюючих м'язів);
  - 5.2) координаційних здібностей (точності рухів);
  - 5.3) силових якостей і розвитку інших рухових здібностей.

За даними Холодова Ж.К., Кузнцова В.С. спеціальна витривалість класифікується [11].

- 1) за ознаками рухової дії, за допомогою якої вирішується рухове завдання (наприклад, стрибова витривалість);
- 2) за ознаками рухової діяльності, в умовах якої вирішується рухове завдання (наприклад, ігрова витривалість);
- 3) за ознаками взаємодії з іншими фізичними якостями (здібностями), необхідними для успішного розв'язання рухової задачі (наприклад, силова витривалість, швидкісна витривалість, координаційна витривалість і т.д.).

Проте, немає таких рухових дій, які вимагали б прояву будь-якої форми витривалості в чистому вигляді. При виконанні будь-якої рухової дії в тій чи іншій мірі знаходять вияв різні форми витривалості. Кожна форма прояву витривалості, у свою чергу, може включати цілий ряд видів і різновидів. Природно, що витривалість своєрідна в різних видах спорту. У практиці її нерідко називають витривалістю швидкісною, ігровою, плавальною, силовою, стрибовою тощо. Аналіз літературних джерел показує, що в даний час можна назвати понад 20 типів спеціальної витривалості [4].

Швидкісна витривалість проявляється в основному в діяльності, що пред'являє підвищені вимоги до швидкісних параметрами рухів у зонах субмаксимальної і максимальної потужності робіт, протягом тривалого часу без зниження ефективності дій [11].

Силова витривалість – це здатність тривалий час виконувати роботу без зниження її ефективності, що потребує значного прояви сили [4]. По-друге, це здатність долати задану силову напругу протягом певного часу. У залежності від режиму роботи м'язів можна виділити статичну і динамічну силову витривалість [11].

Статична силова витривалість – здатність протягом тривалого часу підтримувати м'язові напруги без зміни пози. Звичайно в даному режимі працюють лише окремі групи м'язів. Тут існує зворотна залежність між величиною статичного зусилля і його тривалістю – чим більше зусилля, тим менше тривалість [4].

Динамічна силова витривалість, зазвичай, визначається числом повторень будь-якої вправи і значними м'язовими напругами при відносно невисокій швидкості рухів. З віком силова витривалість до статичних і динамічних силових зусиль зростає [4].

Координаційна витривалість – це витривалість, яка проявляється в основному в руховій діяльності, яка характеризується виконанням тривалий час різноманітних складних техніко-тактичних дій (спортивні ігри, спортивна гімнастика, фігурне катання тощо) [11]. Існують також ігрова, стрибова, плавальна витривалість та інші види спеціальної витривалості, кожен з яких характерний для якоїсь трудової, побутової, рухової дії або спортивної вправи [6]. Різні види витривалості незалежні або мало залежать один від одного. Наприклад, можна мати високу силову витривалість, але недостатню швидкісну або низьку координаційну витривалість [11].

Одночасно численними даними доводиться, що витривалість може бути як загальна, так спеціальна [2; 5; 7].

Низка авторів (Огольцов Н.Г., Донський Д.Д., Наумов В.М., Богуславській В.Г. та ін.) разом із загальною і спеціальною витривалістю розрізняють як різновиди спеціальної витривалості швидкісну, швидкісно-силову, силову, локальну, регіональну, глобальну, а в деяких випадках різносторонню, тривалу, короткочасну і витривалість до статичних зусиль.

В роботі Ільїна Е.П. заперечується розподіл на загальну і спеціальну витривалість. Звертається увага на те, що прояв витривалості завжди конкретний, оскільки визначається конкретними умовами діяльності (Загальним компонентом для всіх видів витривалості є вольова напруга, за рахунок якої зберігається інтенсивність, але до певної межі).

При цьому різні види витривалості не корелюють один одним, особливо витривалість в локальній і глобальній роботі при статичних зусиллях, а також витривалість різних м'язових груп. Вчений П. Кунат пропонує виділити особливу властивість – "психічну витривалість".





В цілому, якщо в розумінні загальної витривалості спостерігається схожість точок зору більшості фахівців, то погляди в розумінні змісту спеціальної (швидкісної, силової, статичної) витривалості істотно розрізняються. Різне трактування (Макаров А.Н., Мотилянська Р.Е.) позначених якостей свідчить про недостатню розробку багатьох розділів методики вдосконалення витривалості, у тому числі і спеціальної.

Разом з цим слід мати на увазі, що розвиток загальної витривалості в значній мірі обумовлений генетично. Щодо спеціальної витривалості, автори (Гандельсман А.Б., Смирнов Д.М.) зазначають, що рівень її розвитку визначається характером тренувальних дій, особливо в період сенситивного розвитку. Інтерпретація поняття спеціальної витривалості заснована на визнанні необхідності обліку якісної сторони специфічної роботи спортсмена протягом обмеженого часу.

М. Я. Набатнікова дає наступне визначення спеціальній витривалості: "Спеціальна витривалість – здатність спортсмена ефективно виконувати специфічне навантаження протягом часу, обумовленого вимогами його спеціалізації...". З визначення видно, що у всіх випадках зберігається постійним сам принцип вимірювання продуктивного виконання спеціальної роботи [5].

По Л.П. Матвееву, термін "спеціальна витривалість спортсмена" означає його здатність протистояти стомленню в умовах специфічних навантажень, особливо при максимальній мобілізації функціональних можливостей організму для досягнення поставленої мети у вибраному виді спорту. Цю здатність спортсмен проявляє як при виконанні специфічних тренувальних вправ (вона може бути названа "спеціальною тренувальною витривалістю"), так і в змаганнях з вибраного виду спорту (це "спеціальна витривалість" змагання) [7].

**Загальна витривалість футболіста** визначається здатністю гравця тривалий час виконувати рухи середньої інтенсивності, використовуючи функціональні можливості організму (особливо серцево-судинної і дихальної систем). Працюють всі групи м'язів, що позитивно впливає і на спеціальну витривалість [12].

**Спеціальна витривалість** визначається здатністю футболіста виконувати (згідно з вимогами гри) складну рухову діяльність тривалий час з високою інтенсивністю.

**Висновки.** Витривалість є провідною ланкою у структурі фізичної підготовленості футболістів. Серед фахівців відсутня єдність поглядів при розгляді поняття витривалості стосовно спортивної діяльності. Аналіз спеціальної літератури дозволив визначити поняття загальної і спеціальної витривалості футболіста.

#### БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Вайцеховский С.М. Книга тренера [Текст] / С.М. Вайцеховский. – М.: Фізкультура і спорт, 1971. – 488 с.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Фізкультура і спорт, 1988. – 330 с.
3. Винограду М.Н. Физиология трудовых процессов / М.Н. Винограду. – 2-е видання. – М.: Медицина, 1966. – С. 228–238.
4. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зацюрский. / [Текст]: Учеб. для студентов вузов / В.М. Зацюрский. – М.: Фізкультура і спорт, 1970. – 200 с.
5. Набатникова М.Я. Специальная выносливость спортсменов. – М.: Фізкультура і спорт, 1972. – С. 19.
6. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. [Текст] / Ю.Ф. Курамшин. – 2-е вид., Испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. / [Текст]: Учеб. для студентов вузов / Л.П. Матвеев. – 3-е вид. – СПб.: Лань, 2003. – 160 с.
8. Набатникова М.Я. Проблемы усовершенствования специальной выносливости спортсменов при циклической работе субмаксимальной и большой мощности: Автореферат дисс. д-ра пед. наук. – М., 1974. – 52 с.
9. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука выигрывать. [Текст] / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель, 2004. – 863 с.
10. Солодков А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная [Текст]: Учеб. для вузов / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – М.: Терра-Спорт, 2001. – 520 с.
11. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст]: Учеб. для студентов вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2000. – 480 с.
12. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.horting.org.ua/node/1577>

**Денис СІДЕЛЬНИК**

### **РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФУТБОЛУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність.** Одним з найважливіших напрямків соціальної політики держави є забезпечення здоров'я нації. В останні десятиліття спостерігається неухильна тенденція до погіршення показників фізичного розвитку, фізичної підготовленості, стану здоров'я підрастаючого покоління, найбільш виражена в шкільний період життя [2].

Численні дослідження науковців (Боген М.М. 2015; Вавілова Є.Н., 2010) вказують на те, що істотний негативний вплив на цю ситуацію має освітній процес, який, по суті, стає фактором ризику – найбільш значущим за тривалістю і силою впливу.

Вчені відзначають, що найбільш значний приріст цих порушень відзначається в початковій школі. Багато в чому, це пов'язують з різким зниженням рухової активності в режимі дня дітей 7–11 років і сидячим способом життя. Рівень розвитку основних рухових здібностей у 20–40% учнів 1–4 класів характеризується як низький, що, також, безпосередньо позначається на стані їх здоров'я і фізичному розвитку [8, с. 88].



Дослідження (Боген М.М., 2015; Герцик М.С. 2014; Жданова О.М., 2006 та ін.) вказують, що у молодших школярів існують передумови для успішного розвитку всіх рухових здібностей, проте вік 7–8 років є найбільш сприятливим, сенситивним періодом для розвитку координаційних здібностей і гнучкості.

У зв'язку з цим, до уроку фізичної культури пред'являються певні вимоги. В сучасних умовах необхідно, щоб фізична культура не втрачала свої власні соціокультурні форми і функції і не уподібнювалась процесу тільки фізичного «натаскування» на задачу навчальних нормативів. Це особливо важливо, тому що саме в школі закладаються основи здорового способу життя, потреби до систематичних занять фізичними вправами і формуються мотивації до них, інтереси, розвиваються основні рухові здібності [6, с. 127].

Зважаючи на зміни, що відбулися в останні роки, пов'язані з модернізацією фізкультурної освіти школярів, істотних змін в проведенні уроків фізичної культури, на жаль, поки не відбулося. Також спостерігаються формалізм і педагогічні шаблони, особливо в підготовчій частині, одноманітність в підборі засобів і методів проведення, недооцінка багатьма вчителями індивідуального і диференційованого підходу до розвитку здібностей учнів [5, с. 176].

**Виклад основного матеріалу.** Поняттям «координаційні здібності» вчені почали широко користуватися в останні 25–30 років для більш конкретної інтерпретації однієї з рухових здібностей – спритності. Координаційні здібності – це здібності доцільно координувати рухи при побудові і відтворенні нових рухових дій; здібності перебудовувати координацію рухів при потребі змінити параметри засвоєної дії у відповідності до мінливих умов [9, с. 53].

Велика кількість термінів та понять, що виникають при управлінні та регуляції різних рухових дій, з одного боку, вказує на складність і різноманітність координаційних проявів людини, а з іншого – означає невпорядковану термінологію та концептуальний апарат. Все це, звичайно, ускладнює розуміння цього явища і створює для вчителя певні труднощі у формуванні координаційних здібностей дітей у практиці фізичного виховання, що призвело до того, що замість поняття «спритність» вводиться термін «координаційні здібності»; в науці та практиці почали говорити про систему (збірки) таких здібностей та необхідності диференційованого підходу до їх оцінки та розвитку [9, с. 59].

Під координаційними здібностями слід розуміти, по-перше, здатність побудувати інтегральні моторні дії, а по-друге, здатність перетворювати розроблені форми дій або переключатися від однієї до іншої, відповідно вимоги змінних умов. Ці особливості, в основному, збігаються, але мають свою специфіку. Неважно припустити, що дитина, яка успішно впоралась з вивченням нової комбінації рухів, буде не здатна їх продемонструвати якісно, як тільки стан виконання несподівано зміниться [10, с. 212].

Значення координаційних здібностей для багатьох видів спорту безперечно. На думку багатьох авторів (Боген М.М., Волков Л.Н., Вавілова Є.Н., Герцик М.С., Гуськов С.І., Приймаков А.А. та ін.), вони є критерієм високої спортивної майстерності. Покращення координації також спрямоване на підготовку молоді до складних умов сучасного виробництва та високих темпів життя. У молодшому шкільному віці існує «міцний фундамент» для накопичення знань, навичок, вмінь та вправ для координації [1; 2; 3; 4; 5; 9].

Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для формування практично всіх рухових здібностей, що реалізуються в руховій діяльності дітей, що надає можливість перетворення нових, складних форм руху в найбільшій мірі необхідних у спорті, з періодично поновлюваною та довольною програмою змагань (спортивна та художня гімнастика, фігурне катання та ін.) [11, с. 46]. У зв'язку з ранньою спеціалізацією, скороченням періодів навчання та ускладненням спортивного спорядження, до молодих спортсменів ставляться високі вимоги щодо прояву координаційних здібностей. Це вимагає пошуку нових шляхів, за допомогою яких краще і швидше вчити дітей контролювати їхні рухи.

Одним з найважливіших завдань фізичного виховання є розвиток рухової функції та здатність контролювати ці рухи. Координаційна здатність людини виконує важливу функцію в управлінні її рухами, а саме координацію, упорядкування різних моторних рухів у єдине ціле відповідного завдання. Добре розвинені координаційні здібності є необхідними передумовами для успішного виконання фізичних вправ. Координаційні здібності призводять до більшої цільності та мінливості процесів управління рухом, збільшення рухового досвіду [9, с. 53].

Найважливішими із специфічних або приватних координаційних здібностей є: здатність орієнтуватися в просторі, відчуття рівноваги, ритму, здатність відтворювати, диференціювати, оцінювати та вимірювати просторові, часові та силові параметри рухів, здатність реагувати, швидкість перебудови рухової активності, здатність до координації рухів, довольного м'язового напруження та стійкості [7, с. 48].

Під орієнтацією розуміємо здатність людини точно визначати і своєчасно змінювати положення тіла і рухатися в правильному напрямку.

Можливість реорганізації рухової активності – це швидкість перетворення розвинених форм руху або переключення від однієї рухової дії на іншу відповідно умов, щозмінюються.

Здатність синхронізувати рухи – (підпорядкування) окремих рухів та дій у цілісних моторизованих комбінаціях.

Здатність до ритму – це точність відтворення певного ритму моторної дії або здатність адекватно змінювати його внаслідок змінених умов.

Вестибулярна (статокінетична) стійкість – здатність точно і стабільно виконувати рухові дії в умовах вестибулярних роздратувань (зміщення, кидки, повороти тощо) [10, с. 212].

Вказані координаційні здібності особливо проявляються в залежності від дисципліни спорту та видів предметно-практичної діяльності. Тому, наприклад, здатність диференціювати параметри рухів спочатку



проявляється як відчуття відстані в боксі та борців, відчуття легкості – у гімнастів, відчуття м'яча – у баскетболістів, волейболістів, відчуття снігу – у лижників, відчуття льоду – у катанні, відчуття води – у плавців і т.д. А також особлива здатність орієнтуватися в просторі футболістів [12, с. 274].

Серед багатьох видів спорту, футбол є одним з провідних. Важко назвати інший вид спорту, який би з ним змагався у популярності. Його простота, доступність для всього населення, наявність гри, величезна емоційність ігрових ситуацій, необхідність прояву волі та сміливості у подоланні дій суперника роблять футбол популярним спортом та цінним засобом фізичного виховання [12, с. 270].

Футбол дозволяє досягти високого рівня фізичної підготовленості без високих матеріальних витрат; розвивати швидкість, силу, витривалість, спритність, координацію; формувати різні рухові навички; розвивати мужність, дисципліну, рішучість [6, с. 127].

Футбол може бути віднесеним до тих видів спорту, де гравці піддаються підвищеним вимогам до узгодженого прояву рухових здібностей та здійсненню координаційних і тактичних дій у постійно змінних ігрових ситуаціях. І від того, як впевнено і точно футболіст виконує технічні прийоми в певний ігровий момент, залежить успіх команди [12, с. 271].

При всьому розмаїтті координаційних дій, що виконуються в основних змагальних заходах, визначаючи остаточний результат – виграний матч, відбувається удар-передача у ворота. Індивідуальна майстерність гравця складається з таких компонентів, як фізична та технічна підготовленість, але специфіка ігрової діяльності у футболі пред'являє високі вимоги все ж до рівня розвитку саме координаційних здібностей спортсменів [5, с. 176].

Діти починають грати в футбол з шести років, тому зміст початкового навчання має бути спрямований, по-перше, на позитивну мотивацію молодих спортсменів займатися цим видом спорту. Навчальні заняття повинні бути повні цікавих вправ для дітей, і продуктивними. По-друге, футбол є однією з найважливіших спортивних координацій. А через розвиток координаційних механізмів, що залежить від формування технічних навичок спортсменів, необхідно звернути увагу на це з перших днів заняття футболом [1, с. 234].

В ігрових вправах юні футболісти повинні вміти швидко і тактично доцільно перебудовувати свої рухові дії в залежності від зміни умов. Ефективність такої перебудови залежить від рівня їх координаційної підготовленості. Так, точні удари по м'ячу після ведення можливі лише тоді, коли нервово-м'язовий апарат футболіста здатний швидко перебудовувати форму рухової дії і структуру м'язової активності. При виконанні координаційних вправ м'язи «вчаться» вмінням точно дозувати ступінь своєї напруги і розслаблення [11, с. 46].

Потім, відповідно до закономірностей перенесення рухових навичок і фізичних якостей, на основі цих умінь буде регулюватися сила ударів, а також задаватися потрібний напрямок руху м'яча. Все це диктує необхідність того, щоб кожен тренер використовував комплекси вправ для розвитку рухово-координаційних здібностей футболістів [11, с. 46].

Різні варіанти вправ, необхідні для розвитку координаційних здібностей, – гарантія того, що одноманітності та однотонності у класах можна уникнути, щоб забезпечити радість участі у спортивних заходах. Тому нагальним завданням є вдосконалення координаційних здібностей на додаток до рухових здібностей у шкільному віці. Більше того, молодший шкільний вік (6-10 років) є найбільш сприятливим у цьому відношенні [3, с. 34].

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що координаційні здібності – це можливості людини, які визначають її готовність до оптимального управління та контролю рухової активності; також їх можна визначати як сукупність властивостей людини, що проявляються в процесі вирішення моторних задач різної складності координації та визначення успіху контролю рухової активності та їх регуляції.

У молодшому шкільному віці (6-10 років) існує «закладання основ» для розвитку координаційних здібностей, а також набуття знань, навичок та умінь при здійсненні координації. Цей віковий період називається «золотим субліттям», враховуючи темпи розвитку координаційних здібностей.

Закономірності розвитку координаційних здібностей учнів молодшого шкільного віку дають можливість вчителю визначати і планувати засоби формування цієї здібності на уроках фізичної культури з врахуванням віку, статі і фізичного розвитку. При цьому, аналіз рівня розвитку координаційних здібностей молодших школярів дає можливість раціональніше підібрати засоби і методи їх розвитку і комплексно планувати їх в шкільному курсі фізичного виховання.

В цілому, високий рівень розвитку координаційних здібностей дозволяє школярам швидше навчатися, точніше оцінювати просторові, часові, динамічні параметри своїх рухів, точно і швидко виконувати рухові дії в незвичайних умовах, орієнтуватися в часі і в просторі, і, навіть у змінних умовах виконувати рухові дії виразно, артистично. Контроль рухових здібностей учнів, зокрема координаційних, повинен здійснюватися систематично, даючи можливість вчителю визначити методи та засоби їх покращення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боген М.М. Обучение двигательным действиям / М.М. Боген. – М.: Физическая культура и спорт, 2015. – 234 с.
2. Волков Л.Н. Спортивная подготовка детей и подростков / Л.Н. Волков. – М.: Вежа, 2008. – 190 с.
3. Вавилова Е.Н. Особенности проявления двигательных качеств у детей 6-7 лет // Роль физического воспитания в подготовке детей к школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.Ф. Змановского, Н.Т. Тереховой. – М., 2010. – С. 34.
4. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Харків: «ОВС», 2005. – 176 с.
5. Гуськов С.И. Двигательная координация школьников учитывающая возраст, пол и занятия спортом / С.И. Гуськов. – М.: Физкультура и спорт, 1996. – 176 с.
6. Жданова О.М. Управление сферой физического виховання і спорту / О.М. Жданова. – Львів, 2009. – 127 с.



7. Лях В.І. Аналіз властивостей, які розкривають сутність поняття «координаційні здібності» / Лях. В.І. // Теорія і практика фізичної культури. – 2004. – № 1. – С. 48–50.
8. Михайлович Г.Н. Двигательное развитие детей 6–7 лет в связи с ориентацией на координационную спортивную деятельность / Г.Н. Михайлович. – М.: Медицина, 2012. – 88 с.
9. Приймаков А.А. Закономірності розвитку і вдосконалення координації рухів у дітей 7–9 років / А.А. Приймаков, И.И. Козетов // Наука в олімпійському спорті. – 2010. – №1. – С. 53–59.
10. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка / М.А. Рунова. – М.: «Мозаика-синтез», 2000. – 212 с.
11. Сулейманов І.І. Основи виховання координаційних здібностей: Лекція / І.І. Сулейманов. – Харків: ОГПФК, 2001. – 46 с.
12. Хрипченко І.В. Інноваційні підходи та засоби футболу у молодшій школі / І.В. Хрипченко // Молода спортивна наука України. – 2007. – № 11, Т. 1. – С. 270–275.

**Дмитро СОКУРЕНКО**

### **ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВОЛЕЙБОЛУ ПЛЯЖНОГО В УКРАЇНІ**

*(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність проблеми.** Пляжний волейбол (біч-волей) – популярний вид спорту, гра над розділеною високою сіткою на піщаному майданчику, в якому дві команди, що знаходяться по різні сторони сітки, перекидають через неї м'яч, як правило, руками з метою приземлити його на чужій половині і не допустити падіння м'яча на своїй половині майданчика. Пляжний волейбол розвинувся як самостійний вид спорту з класичного волейболу. Між двома видами спорту існує багато спільного, але є і істотні відмінності в правилах і техніці гри.

Пляжний волейбол, окрім традиційних для волейболістів стрибучості, хорошої реакції, сили, відчуття м'яча, вимагає особливої атлетичності (у грі на піску спортсменам доводиться частіше здійснювати стрибки і ривки) і витривалості (матчі, в яких заміна гравців в командах правилами не передбачені, часто проходять в умовах високої температури, при яскравому сонці або при дощі і сильному вітрі, до того ж звичайною практикою є проведення однією командою декількох ігор в день). Важливою якістю для гравців є універсальність, адже команда в пляжному волейболі складається всього з двох гравців. Гравці не розділені за амплу і розміщуються на майданчику вільно. Проте зараз в багатьох командах можна виділити високого блокувальника і менш високого, але рухливішого захисника (догравача), звільненого від роботи на блоці.

Волейбол пляжний є олімпійським видом спорту. З 1996 року пляжний волейбол присутній в програмі змагань Олімпійських ігор. Найбільшими змаганнями, окрім олімпійських турнірів, є чемпіонати світу, що проводяться один раз в два роки; Світовий тур – щорічне комерційне змагання, що складається з декількох етапів, організоване аналогічно тенісним ATP- і WTA-турам; турніри, що проводяться регіональними конфедераціями, що входять в FIVB.

**Мета дослідження:** розкрити та обґрунтувати проблеми і висвітлити перспективи розвитку пляжного волейболу в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Пляжний волейбол відносно молодий (22 роки) вид спорту в Україні. У 2018 року також виповнилося 22 роки з того часу, як волейбол пляжний увійшов до Олімпійських видів спорту.

Зародження пляжного волейболу відбулося ще під час Великої депресії 20-х років минулого століття на піщаних пляжах Санта-Моніки в Каліфорнії. У той час пляжний волейбол був лише одним з видів розваг «золотої молоді», але поступово перетворився на справжнє спортивне дійство з напруженими баталіями. Дуже скоро перекочував він і в Європу, де піонерами розвитку пляжного волейболу були французи. Слідом за ними відчували смак нової гри болгар, чехи, латиші. У перші роки команди склалися, як і в класичному волейболі, з шести спортсменів, пізніше – з трьох-чотирьох. Перший же матч в нинішньому форматі «два на два» відбувся ще в 1930-му році в колісці цієї гри – Санта-Моніці.

Тон в світовому пляжному волейболі задають гравці США і Бразилії, хоча в останні роки відзначають значний прогрес європейців. Так, якщо на перших для «пляжників» Олімпійських іграх 1996 року в Атланті п'єдестал у чоловіків і жінок зайняли представники двох Америк, а також Австралії, то на Іграх 2016 в Ріо-де-Жанейро європейським парам вдалося вперше зайняти 50% місць на подіумі, а німецький жіночий дует Лаура Людвіг і Кіра Валькенхорст стали олімпійськими чемпіонами, повторивши досягнення своїх співвітчизників 2012 року – Юліуса Брінка і Йонаса Рекерманна.

У тому ж 1996 році, коли біч-Волей дебютував на Олімпіаді, він, нарешті, отримав статус самостійного виду спорту і в Україні. До цього окремі змагання проходили на території нашої країни, хіба що, стихійно, без чіткої організаційної структури.

Об'єднати розрізнені частинки в єдине ціле вдалося людині, яку називають волейбольною легендою, – І.М. Тищенко. На початку 90-х років ХХ століття він брав участь у створенні незалежної Федерації волейболу України, а в середині того ж десятиліття з ентузіазмом, якому позаздрять і багато молодих, заклав фундамент для появи в країні нового виду спорту на піску.

Перший офіційно визнаний чемпіонат України серед чоловічих та жіночих команд відбувся влітку 1996 року на пляжі «Ланжерон» в Одесі. Першими чемпіонами країни стали одесити Олександр Сорокалет і Олександр Муравйов, а також луганчанки Галина Замрій та Вікторія Ілларіонова. У тому ж році відбулися перші змагання і на Кубок.





Перші значні результати для України на міжнародній арені в пляжному волейболі приніс Сергій Попов. 2008 року Попов зіграв на чемпіонаті світу серед юніорів у Гаазі з Валерієм Самодаєм і посів 19-е місце. В цьому ж році вони здобули свої перші нагороди на міжнародному рівні – золото чемпіонату Європи серед спортсменів до 18 років, що проходив в Греції. Сергій Попов є найтитлованишим пляжним волейболістом країни, 2014 року він втретє поспіль став чемпіоном України.

Високий рівень українського жіночого пляжного волейболу на міжнародній арені демонструє запорізька пара Валентина Давидова/Євгенія Щіпкова. Перемога на першому етапі чемпіонату EEVZA, надалі дівчата досить сенсаційно виграли CEV BeachVolleyballSatelliteVilnius, що є досить престижним турніром. Не поганим результатом також є виступ на чемпіонаті світу в австрійському місті Вена в 2017 році, де запорізький дует став 17, що для українського пляжного волейболу є хорошим результатом.

Історія виникнення, розвиток гри, спортивні досягнення українських волейболістів-пляжників достатньо освітлені дослідниками. Проблематика розвитку пляжного волейболу для провідних тренерів є актуальною і сьогодні.

В даний час провідні позиції на міжнародній арені практично у всіх пляжних ігрових видах спорту, в тому числі й пляжному волейболі, належать Бразилії. Її спортсмени неодноразово ставали переможцями та призерами Олімпійських турнірів, вигравали золото на Всесвітніх іграх, перемагали на чемпіонатах світу як серед чоловічих, так і серед жіночих збірних команд [8].

Одним з основних факторів успішного розвитку виду спорту є рівень його організаційного забезпечення. Вивченням даних питань займалися О.В. Борисова, І.С. Павлюк, М.В. Терещук, О.С. Андреев, А.А. Дьомін та інші. Однак досліджень, спрямованих на аналіз систем організації та управління розвитку пляжним волейболом на міжнародному та національних рівнях, у доступній нам літературі зустріти не вдалося.

Досить часто можна побачити, що українські спортсмени гідно представляють Україну на різних змаганнях. Одним із таких представників є Олег Плотницький – один з найталановитіших молодих волейболістів не тільки в Україні, але і в Європі. Дует харків'янина Олега Плотницького і вихованця Рівного Іллі Ковальова в 2014-2016 роках займав призові місця на чемпіонатах світу та континенту різного віку. При цьому паралельним курсом розвивалася кар'єра хлопців в класичному волейболі, де головний успіх – сенсаційне срібло в складі збірної України на Євро-2016 серед 20-річних. О. Плотницький на цьому турнірі отримав нагороду кращого гравця.

Розвиток пляжного волейболу в світі призводить до значних змін не тільки в кількості турнірів, але і в методиках тренувань. Провідні спортсмени отримують постійну опіку і подорожують по турнірах з цілими командами професіоналів. Водночас подібну підтримку українські спортсмени не одержують. Як наслідок, за 22-річну історію пляжного волейболу в Україні наші представники ще жодного разу не пробивалися на головні старты чотириріччя – Олімпійські ігри.

Сьогодні для більшості популярних видів спорту у світі характерними є збільшення обсягів змагальної і тренувальної діяльності [1; 5]. Так, у пляжному волейболі Календар міжнародних змагань FIVB включає 17 етапів турніру категорії «Open», 22 тури Світової серії, чемпіонати світу (проходять раз на два роки), Олімпійські турніри, а також континентальні та регіональні першості [7].

У пляжних спортивних іграх, як і в інших видах спорту, нині відбувається постійний пошук, розробка та впровадження новітніх методів тренування, досліджуються біомеханічні особливості виконання технічних прийомів, використовуються сучасні прийоми підвищення працездатності (психологічної та фізіологічної спрямованості), що підтверджується наявністю опублікованих наукових статей, а також захищених дисертацій із системи підготовки спортсменів у пляжних ігрових видах спорту [2; 3; 6]. Враховуючи жорстку конкуренцію у світі в класичних волейболі, футболі та гандболі, багато спортсменів використовують можливість демонстрації своїх досягнень у пляжних видах спорту, де вони здатні досягти більш високих спортивних результатів. Таким чином, класичні спортивні ігри є підґрунтям для розвитку своїх пляжних прототипів [7].

Структура турнірів, які проводяться під егідою Федерації волейболу України, досить широка. Це і чемпіонати України серед молоді та юніорів у віці від 14-ти до 23 років, і навіть зимовий чемпіонат України, матчі якого проводяться не на піску, а в залі, але, все ж, за правилами пляжного волейболу.

Відсутність спеціально пристосованих для тренувань і турнірів з пляжного волейболу «зимових» майданчиків – одна з головних та нагальних проблем даного виду спорту в Україні. У прогресивних, з точки зору розвитку спорту, країнах давно побудовані цілі комплекси, призначені для пляжних видів спорту, що здатні приймати турніри цілий рік в будь-яку погоду. Так, в одній лише столиці Латвії (Ризі) – функціонують три таких спортивних центру. Мабуть, тому одна з латвійських пар вже ставала призером Олімпійських ігор в 2012 році, а недавно Рига успішно приймала черговий чемпіонат Європи з пляжного волейболу.

Ще 10-20 років тому була широко поширеною практика, коли навіть ведучі спортсмени «пляжники» з настанням осені перекваліфіковувались в звичайних класичних волейболістів і приєднувалися до своїх клубів. Так, гравці були забезпечені практикою круглий рік і не втратили тону. Найвідоміший спортсмен, який добився великих успіхів і в одному, і в іншому спортивному виді, – американець КарчКирай, який першим виграв дві Олімпіади (1984 і 1988 рр.) у складі збірної США з волейболу класичного, а потім, з першою в вісім років, в 1996-м, підійшов на верхню ступень п'єдестала вже як «пляжник». У турнірах по пляжному волейболу КарчКирай приймав участь до 2007 року і завершив виступи в 46-річному віці.



Кількість людей, які професійно займаються пляжним волейболом в Україні, з кожним роком росте: чемпіонат країни в 2017-му зібрав рекордні 848 учасників, а призовий фонд турніру вперше досяг 150 тисяч гривень. З не меншим успіхом пройшов і Кубок України, проведений у рамках фестивалю Z-Games в Одеській Затоці. Важливою подією з погляду підготовки молодих спортсменів стало відкриття відділення пляжного волейболу в Харківському обласному вищому училищі фізичного виховання та спорту.

**Висновки.** Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що пляжний волейбол є нині популярним видом спорту у світі. Він входить до програми Олімпійських ігор, проводиться значна кількість комерційних турнірів.

Волейбол пляжний має також свою історіографію в Україні. Останнім часом можемо відзначити істотний прогрес його розвитку і в країні.

Однією з проблем сучасного волейболу пляжного, як зазначає головний тренер збірної команди країни Олег Шумейко, є подальший його розвиток й надалі.

Перспективи вирішення даної проблеми вбачаємо у його підтримці і ефективному керівництві з боку Міністерства молоді та спорту та Асоціації пляжного волейболу України. Тільки об'єднавши зусилля, можна буде домогтися результату, щоб на головних змаганнях чотириріччя Україна в пляжному волейболі була не стороннім спостерігачем.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова О.В. Сучасний професійний спорт та шляхи його розвитку в Україні (на матеріалі тенісу) / О.В. Борисова. – К.: Центр навч. л-ри, 2011. – 310 с.
2. Баскаева Ф.Г. Биомеханические особенности исполнения основных технических приемов в пляжном волейболе: автореф. дис... канд. пед. наук: 01.02.08 / Ф.Г. Баскаева. – Нальчик, 2006. – 24 с.
3. Коляго П.В. Модернизация содержания годичной подготовки квалифицированных спортсменов в пляжном волейболе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / П.В. Коляго – Кубан. гос. ун-т физ-ры, спорта и туризма. – Краснодар, 2010. – 25 с.
4. Киласов А.В. Этнокультурное разнообразие – новая парадигма в развитии спорта / А.В. Киласов, С.Н. Гавро // Материалы V Междунар. Конгр. «Человек, спорт, здоровье», 21–23 апреля 2011 г. – СПб.: Изд-во «Олимп. Санкт-Петербург». – 2011. – С. 161–163.
5. Матвеев Л.П. Основы заглавной теории спорта та системи підготовки спортсменів / Л.П. Матвеев. – К.: Олімп. л-ра, 1999. – 318 с.
6. Овсянникова И.М. Содержание и организация физического воспитания студентов вузов на основе использования средств пляжного гандбола: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / И.М. Овсянникова – Кубанский ГУФКСИТ. – Краснодар, 2008. – 26 с.
7. Переверзін І.І. Про структуру сучасного спорту вищих досягнень і соціально-правовий статус спортсменів-професіоналів / І.І. Переверзін, Ф.П. Суєлов // Теорія і практика фіз. культури. – 2002. – № 5. – С. 37–49.
8. Платонов В.М. Професійний спорт / В.М. Платонов, С.І. Гуськов. – К.: Олімп. л-ра, 2000. – 390 с.

**Олександр СОТІРАДІ**

#### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ В БЕЙСБОЛІ

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельник А. О.*

**Постановка проблеми.** Фізична підготовка у бейсболі – це педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я, розвиток рухових якостей, підвищення загальної працездатності організму. Вона дозволяє швидше опанувати технічними та тактичними прийомами, придбати необхідні прикладні навички. Без достатньої фізичної підготовки неможливо успішно опанувати складними технічними прийомами в бейсболі [1, с. 7-8].

Загальна фізична підготовка в бейсболі спрямована на всебічне фізичне виховання і створення передумов для розвитку та досягнення високої спортивної майстерності. Для вирішення завдань загальної фізичної підготовки застосовується широке коло засобів з урахуванням специфіки бейсболу. Це, перш за все, вправи з легкої атлетики, важкої атлетики, пауерліфтингу й т.д. Установлено, що формування складних ігрових навичок є більш успішним у тих спортсменів, які володіють більш широким руховим досвідом. Тому вправи для загальної фізичної підготовки підбираються з таким розрахунком щоб сприяли розвитку переважно тих якостей, які необхідні саме для бейсболу.

Це забезпечується відповідним підбором фізичних вправ, їх обсягом, умілим плануванням протягом усіх річних циклів тренування, методикою проведення. Першорядне значення тут набуває методика спрямованості та послідовності застосування вправ. Мають бути чітко розроблені послідовність і дозування вправ, визначено завдання, яку вони вирішують в даному занятті. Оскільки можна підібрати такі вправи, які будуть розвивати одну якість і сприяти розвитку іншої, так само як освоєння одного рухового навичку буде впливати на успішне оволодіння іншим, що вирішує завдання гармонійного фізичного розвитку [4, с. 32].

У бейсболі необхідно розвивати такі фізичні якості, як: сила, швидкість, координація та витривалість (поряд з розучуванням ігрових прийомів). Фізичні якості найбільш успішно розвиваються при проведенні тренування за комплексним методом, тобто коли застосовуються різноманітні засоби, що передбачають одночасний розвиток не однієї якості, а декількох (наприклад, швидкості, сили і витривалості і т. д.).

В останні роки у світовій практиці розроблені і широко застосовуються тренажери спеціальних конструкцій, при роботі на яких задається не величина обтяження, а швидкість переміщення ланок тіла. Такі тренажери дозволяють виконувати рухи в дуже широкому діапазоні швидкостей, виявляти максимальні і близькі до них зусилля практично на будь-якій ділянці траєкторії руху. Режим роботи м'язів на тренажерах такого типу ізокинетическим. При цьому м'язи має можливість роботи з оптимальним навантаженням по ходу всієї траєкторії руху. Ізокінетичний тренажери широко застосовуються бейсболістами, а також у загально-фізичній підготовці. Багато фахівців висловлюють думку про те, що силові вправи на тренажерах з даним режимом роботи м'язів повинні стати основним засобом силової підготовки при розвитку



максимальної сили. Виконання силових вправ з високою кутовою швидкістю рухів більш ефективні, в порівнянні з традиційними засобами, при вирішенні завдань розвитку сили без значного приросту м'язової маси.

**Основний виклад матеріалу.** Вправи для розвитку сили у бейсболі серед дітей можна починати 10–12 років. Розвивати силу в цьому віці рекомендується вправами з використанням власної ваги (присідання, віджимання) або вправами опором партнера (протидія в парах, перетягування і т. д.). А серед підлітків (14–16) доречно використовувати тренажерні зали та вправи з обтяженнями. Приріст м'язової сили залежить від методів її розвитку: величини обтяжень, кількості повторень. Вправи не повинні бути тривалими і не повинні викликати надмірне напруження. У вправах з обтяженнями використовують медичні м'ячі, гантелі, штанги та інші вантажі. На початковому етапі вправи з обтяженнями виконуються у повільному темпі. Поступово темп може збільшуватися. Вправи на розвиток сили поєднують із вправами на розслаблення та розтягнення.

В якості основних засобів розвитку сили застосовуються такі фізичні вправи, виконання яких вимагає більшої величини напруження м'язів, ніж у звичайних умовах їх функціонування. Ці вправи називають силовими. При виборі силових вправ для вирішення відповідної задачі необхідно враховувати їх переважний вплив на розвиток певної силової якості, можливість забезпечення локального, регіонального чи загального впливу на опорно-м'язовий апарат і можливість точного дозування величини навантаження.

У тренуваннях широко застосовуються вправи з обтяженням масою власного тіла, вправи з обтяженням масою предметів (Платонов, 1997), вправи у подоланні опору еластичних предметів, вправи у подоланні опору партнера або додаткового опору можна виконувати практично без додаткового обладнання, вправи на силових тренажерах.

Для гри у бейсбол дуже важливо розвивати м'язи нижніх кінцівок, оскільки від них залежить швидкість переміщення гравця відповідно тієї чи іншої ситуації. Для її розвитку використовують стрибки у висоту, у довжину, через лаву, інші перешкоди, стрибки з обтяженнями.

Швидкість – це здатність людини здійснювати дії в мінімальній для даних умов відрізок часу. Вона характеризується трьома факторами: швидкістю відповідного руху на який-небудь зовнішній подразник, швидкістю одиночного руху і частотою рухів в одиницю часу. Всі ці фактори проявляються комплексно. У бейсболі швидкість проявляється в реакції на рухомий предмет (м'яч), на зміну положення партнера або супротивника, в переміщеннях і виконання ігрової комбінації, в аналізі та прийнятті рішення на конкретну ігрову дію і т. д. Між формами прояву швидкості немає прямої залежності. Можна мати гарну стартову швидкість, але повільно аналізувати і приймати рішення чи добре і швидко виконувати ігровий прийом, але повільно реагувати на переміщення партнера. Основним засобом розвитку швидкості є вправи швидкісного характеру, які виконуються в комплексі з іншими рухами. Виконуються вони швидко, за несподіваним (бажано зоровому) сигналу. Це пов'язано з тим, що в іграх переважає зоровий подразник. Вправи повинні бути різноманітними, повинні охоплювати різні групи м'язів, сприяти підвищенню координаційних здібностей займаються.

**Результати дослідження.** Якість швидкості з часом може втрачатися, якщо над його розвитком систематично не працювати. Починають його розвиток з молодшого шкільного віку. Для цього підбираються спеціальні рухливі ігри з елементами виконання ігрових прийомів, стартові прискорення, естафети з перешкодами, м'ячами і т. д. Вправи виконуються в максимально швидкому темпі. Найкращі результати з розвитку швидкості рухів у дітей досягаються у віці від 7 до 14 років. Вправи для розвитку швидкості не слід давати на тлі втоми, тому що при цьому різко порушується координація рухів і втрачається здатність до швидкісних дій. Вправи для розвитку швидкості даються систематично на початку кожного тренувального заняття [3, с. 29].

Витривалість в бейсболі – це здатність організму чинити опір стомленню під час тривалого виконання спортивних вправ. Рівень розвитку витривалості визначається насамперед функціональними можливостями серцево-судинної і нервової систем, рівнем обмінних процесів, а також координацією діяльності різних органів і систем. Істотну роль при цьому відіграє так звана економізація функцій організму. На витривалість разом з цим впливає координація рухів і сили психічних, особливо вольових процесів спортсмена.

Загальна витривалість у бейсболі – це здатність довго проявляти м'язові зусилля порівняно невисокої інтенсивності. Загальна витривалість на 85-100% спортивний результат. Одна з найважливіших особливостей загальної витривалості – це здатність до широкого переносу, тобто загальна витривалість, розвинута засобами бігової тренування і демонстрована в бігу. Вважається, що загальна витривалість є основою для розвитку всіх інших різновидів прояву витривалості.

Прояв загальної витривалості залежить від спортивної техніки (в першу чергу від економичності робочих рухів) та від здатності спортсмена «терпіти», тобто протистояти наступаючого стомленню шляхом концентрації вольових зусиль. Біологічною основою загальної витривалості є аеробні можливості організму спортсмена. Основний показник споживання аеробних можливостей – це максимальне споживання кисню (МПК) в літрах за хвилину [4, с. 39-40].

Спеціальна витривалість у бейсболі – це здатність проявляти м'язові зусилля у відповідності зі специфікою (тривалістю і характером) спеціалізованої вправи. Її засобами розвивають певні якості, необхідні для ефективною гри у бейсбол, а саме: вміння швидко переміщуватися, вміння швидко переходити зі статичного положення в рух, вміння швидко зупинитися після переміщення; розвивають рухливість в суглобах; розвивають ігрову спритність; розвивають силу окремих груп м'язів.



Координаційна витривалість – це здатність людини тривалий час виконувати складно координаційні вправи без порушення ритму їх виконання, рівноваги та взаємоузгодженості. Основними чинниками, що зумовлюють прояв витривалості є: структура м'язів, внутрішньо-м'язова та міжм'язова координація. Загальна витривалість хлопців має високі темпи приросту з 8-9 до 10 р, з 11 до 12 та з 14 до 15 років. У віковий період від 15 до 16 років темпи росту загальної витривалості у хлопців різко знижуються. Силова витривалість у хлопців має високі темпи приросту з 13 до 18 років. Швидкісна витривалість хлопців має високі природні темпи приросту у віці від 13 до 14 та від 15 до 16 років. Низькі темпи росту 9-11 років. У дівчат загальна витривалість – високі темпи приросту 10-13 років, до 15 років зростає повільно і у 15-17 років спостерігається середній темп приросту.

Сила є основою для прояву інших якостей. Від рівня її розвитку залежить прояв швидкості, витривалості, спритності. Вона необхідна для виконання всіх ігрових прийомів у будь-якій бейсбольній ситуації. М'язова сила залежить від розмірів фізіологічного поперечника і структури м'язової тканини.

Усі рухові реакції, поділяються на дві груп: прості і складні. Відповідь заздалегідь відомим рухом на заздалегідь відомий сигнал (зоровий, слуховий, тактильний) називається простою реакцією. Прикладами такого виду реакцій є кидок м'яча або відбивання у бейсболістів. Швидкість простої реакції визначається по так названому латентний (прихованому) періоду реакції – тимчасовому відрізьку від моменту появи сигналу до моменту початку руху.

Складні реакції (наприклад, вибір руху при польоті м'яча і реакції на нього) традиційно розглядають як вид швидкісних здібностей. Однак дослідження останнього часу свідчать про те, що цей вид здібностей правомірно відносити і до координаційних здібностей. Часовий інтервал, витрачений на виконання одиночного руху (наприклад, удар по м'ячу), теж характеризує швидкісні здібності.

Здатність якнайшвидше набрати максимальну швидкість визначають по фазі розгону стартової швидкості. У середньому у бейсболістів цей час складає від 4 до 6 сек.

Фахівці вважають, що скорочення латентного періоду реакції насамперед зв'язано з укороченням третьої фази. Максимальну частоту рухів визначають швидкістю переходу рухових нервових центрів зі стану порушення в стан гальмування і назад, інакше кажучи, він залежить від лабільності нервових процесів. На швидкість, що виявляється в цілісних рухових діях, впливають частота нервово-м'язової пульсації, швидкість переходу м'язів з фази напруги у фазу розслаблення, темп чергування цих фаз, ступінь включення в процес руху швидко скорочуються м'язових волокон і їхня синхронна робота. Іншими словами, швидкість як здатність, що визначає швидкісні можливості людини, визначається швидкоплинністю виникнення, поширення і зміни процесів, характерних для нервово-м'язового апарату і, власне м'язів. З біохімічної точки зору швидкість руху залежить від вмісту АТФ у м'язах, швидкості її розщеплення і ресинтезу. У швидкісних вправах ресинтез АТФ відбувається за рахунок креатинфосфатного і гліколітичного механізмів (анаеробне – без участі кисню). Частка аеробного (кисневого) джерела в енергетичному забезпеченні різної швидкісної діяльності складає 0–10% [5, с. 203].

Приймаючи в увагу вищесказане, тренер повинний мати на увазі, що перераховані елементарні і комплексні форми швидкісних здібностей можна і потрібно розвивати на основі всіх основних видів фізичних вправ, включених у зміст програмного матеріалу для гравців різного рівня, але варто представляти, що комплекс швидкісних здібностей виявляється в цих фізичних вправах (легкоатлетичних, ігрових) у різних сполученнях і формах.

Гнучкість – здатність здійснювати рухи в суглобах з великою амплітудою, тобто суглобова рухливість. У теорії та методиці спорту гнучкість розглядається як морфофункціональна властивість опорно-рухового апарату, що визначає межі рухів ланок тіла. Здатність людини виконувати рухи з максимальною амплітудою визначають як гнучкість тіла. Як рухово-координаційну якість, її можна визначити як здатність людини змінювати форму тіла, а також його окремих ланок, залежно від рухових завдань. Гнучкість знаходиться під значним генетичним контролем і в онтогенезі вимагає раннього розвитку.

Гнучкість залежить від наступних показників:

- в'язкості м'язів;
- еластичності зв'язкового апарату;
- стану міжхребцевих дисків;
- стану кровотоку через м'язи;
- часу доби.

Розрізняють наступні види гнучкості:

- активну (при довільних рухах) і пасивну (при розтягуванні м'язів зовнішніми силами);
- загальну і спеціальну;
- динамічну і статичну.

Основу гнучкості як координаційно-рухової якості складають наступні компоненти: особливості будови суглобово-зв'язкового апарату; стан збудливості, розтяжка м'язів; ступінь м'язово-суглобової чутливості. Якщо м'язи з їх навколишньою тканиною володіють високим ступенем еластичності, відповідні їм суглоби здатні здійснювати рухи максимальної амплітуди. Якщо м'язи не розвинені, амплітуда руху суглобів скорочується. Ось чому ніколи не вийде сісти на шпагат відразу, без розігріву.

Розрізняють дві форми прояву гнучкості:

- активна гнучкість характеризується величиною амплітуди рухів при самостійному виконанні вправ завдяки м'язовим зусиллям;





- пасивна гнучкість характеризується максимальною величиною амплітуди рухів, що досягається при дії зовнішніх сил, наприклад, за допомогою партнера, обтяження тощо.

У пасивних вправах на гнучкість досягається більша амплітуда рухів, ніж в активних. Різницю між показниками активної і пасивної гнучкості називають «запасом гнучкості».

Розрізняють також загальну і спеціальну гнучкість.

Загальна гнучкість – це рухливість у всіх суглобах, яка дозволяє виконувати різноманітні рухи з великою амплітудою.

Спеціальна гнучкість – гранична рухливість в окремих суглобах, що визначає ефективність змагальної або професійно-прикладної діяльності.

Для бейсболістів гнучкість необхідна насамперед для запобігання травм. Також гнучкість впливає на силу кидка та мобільність рухів, адже чим еластичніші м'язи, тим більш ефективно володіє ними.

Джерела гнучкості. Крім розтяжки м'язів, тобто м'язової еластичності, гнучкість тіла залежить від натягу зв'язок, керуючих рухливістю суглобів та від сили м'язів. Щоб міцно утримувати суглоб в потрібному положенні, зв'язки повинні бути до деякої міри напружені. Занадто напружені зв'язки обмежують амплітуду рухів суглобів, але, з іншого боку, занадто розслаблені зв'язки не здатні утримати суглоб. М'язову силу слід нарощувати паралельно з розвитком гнучкості. Гнучкість розвивають за допомогою спеціально підібраних вправ. У загальному вигляді їх можна класифікувати не тільки по активній, пасивній або змішаній формі виконання, але і за характером.

Вправи на розтягування розрізняють на:

- динамічні;
- статичні;
- змішані стато-динамічні.

Прояв гнучкості залежить перш за все від анатомічної будови суглобів, еластичних властивостей м'язів і зв'язок, центрально-нервової регуляції тону м'язів. Чим більше конгруентність, тобто відповідність один одному, суглобових поверхонь, що з'єднуються, тим менше рухливість. Обмежують рухливість і такі анатомічні особливості суглобів, як кісткові виступи, що знаходяться на шляху руху суглобових поверхонь. Обмеження гнучкості пов'язано і із зв'язковим апаратом: чим товще зв'язки і суглобова капсула і чим більше натягнення суглобової капсули, тим більше обмежена рухливість. Крім того, розмах рухів може бути лімітований напругою м'язів-антагоністів. Тому прояв гнучкості залежить не тільки від еластичних властивостей м'язів, зв'язок, форми і особливостей суглобових поверхонь, але і від здатності поєднувати довільне розслаблення м'язів, що розтягуються, з напругою м'язів, що проводять рух, тобто від досконалості міжм'язової координації. Чим більш розвинені і сильні навколишні суглоб м'язи, тим менше рухливість, а чим більш еластичні м'язи, тим рухливість в суглобі вище. До зниження гнучкості може привести і систематичне або концентроване на окремих етапах підготовки застосування силових вправ, якщо при цьому в тренувальні програми не включаються вправи на розтягування. Вправи на загальну гнучкість, наприклад, хребта досить прості: це різного роду нахили і повороти. Можна проводити їх стоячи з широко розсунутими ногами, тоді нахиляться треба буде так, щоб торкнутися підлоги руками, а з часом, коли позначаться опановані шпагати, ви дотягнетеся до підлоги і ліктями, а при нахилах в сторони тягніться чолом до коліна. Більшій глибині нахилів сидячи добре допомагає гімнастична палиця, пропущена під п'ятами. Такі нахили, крім того, непогано розвивають м'язи рук і черевного преса [2, с. 29].

**Висновки.** Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що без розвитку рухових якостей неможливо успішно опанувати складними технічними прийомами в бейсболі, адже вона дозволяє швидше опанувати технічними та тактичними прийомами, придбати необхідні прикладні навички.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верхошанский Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
2. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л.П. Матвеев. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 319 с.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение / В. Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
4. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 863 с.
5. Спортивные игры: Техника, тактика обучения / Под ред. Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 520 с.

**Ян СТАСКЕВИЧ**

### **ВПЛИВ РАЦІОНАЛЬНОГО ХАРЧУВАННЯ, РЕЖИМУ ДНЯ ТА ФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА СТАН ЗАГАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА САМОПОЧУТТЯ ПІДЛІТКІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С. М.*

**Постановка проблеми.** Якщо рівень здоров'я конкретної людини умовно прийняти за 100%, то близько 50% його величини, на думку більшості науковців світу, зумовлені способом життя. Спосіб життя (біосоціальна категорія) – це «обличчя» особистості, тип її життєдіяльності: трудова діяльність, побут, форма задоволення матеріальних та духовних потреб, правила індивідуальної і суспільної поведінки [2, 3].



Найбільш повно взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається в понятті «здоровий спосіб життя». Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я людей [2, 7].

До складових здорового способу життя належать: усвідомлення соціальної значущості здоров'я для людини; раціональне харчування; оптимальний руховий режим; дотримання правил особистої гігієни; систематичне загартовування; відмова від шкідливих звичок; оптимальний психологічний настрій, уміння керувати своїм емоційним станом. Кожен з цих елементів є невід'ємним чинником у збереженні та зміцненні здоров'я.

Раціональне харчування – це фізіологічно повноцінне харчування здорових людей із врахуванням їх віку, статі, характеру праці та інших факторів. Раціональне харчування сприяє збереженню здоров'я, опірності шкідливим факторам навколишнього середовища, високій фізичній і розумовій працездатності. Основа раціонального харчування – збалансованість, тобто оптимальне співвідношення компонентів їжі. За такого харчування до організму надходять різноманітні поживні речовини в кількостях, необхідних для нормальної життєдіяльності людини. Режим харчування включає час і кількість прийомів їжі, інтервали між ними, розподіл харчового раціону за енергоємністю, хімічним складом і масою по прийомах їжі [2, 5].

Під режимом дня розуміють розподіл основних справ і заходів, здійснюваних людиною відносно постійно протягом кожного дня. Основне призначення режиму – забезпечити оптимальну активність діяльності організму людини, основних його функцій і систем. Основою регуляції режиму дня є чергування видів діяльності з відпочинком та сном [2].

Фізична активність – це цілеспрямована рухова діяльність людини, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичного потенціалу й досягнення фізичної досконалості для ефективної реалізації своїх задатків з урахуванням особистісної мотивації і соціальних потреб. Вона є обов'язковим і визначальним чинником, що обумовлює розгортання структурно-функціональної генетичної програми організму в процесі індивідуального вікового розвитку. Фізичні вправи входять до системи здорового життя, оскільки без фізичної активності стан людини значно погіршується, але не тільки фізичне, а й психічне здоров'я, знижуються інтелектуальні можливості людини. Важливе значення для здоров'я має організація відпочинку у вихідні дні. Насичення «способу життя» в ці дні руховою діяльністю грає не тільки роль «активного відпочинку», але й сприяє підвищенню фізичного здоров'я [1, 8].

В даний час проблема неправильного харчування, не дотримання режиму роботи та відпочинку, недостатньої фізичної активності є дуже розповсюдженою як серед дорослого покоління, так і серед підлітків. Тому мотивація учнів до ведення здорового способу життя є загальнопедагогічною і має важливе соціальне значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема здоров'я і здорового способу життя, раціонального харчування та розпорядку дня учнівської молоді стали предметом дослідження багатьох науковців: Л. Герасименко, А.І. Довгань, О.В. Овчарук, Л.М. Пужайчереда, В.В. Шкуро, О.В. Макарова, М.П. Гуліч, Н.С. Полька, Ю.Д. Бойчук, Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш, Л.П. Товкун, К.С. Варивода.

Науковці М.І. Пересічний, В.Н. Корзун, М.Ф. Кравченко, О.М. Григоренко займалися аналізом динаміки харчування дитячого населення України. Їхніми дослідженнями доведено, що відбулося погіршення структури продуктового набору, погіршення збалансованості харчового раціону дітей за вмістом мінеральних речовин, вітамінів, білків, жирів, вуглеводів [10].

Більшість учнів не дотримуються режиму дня та сну. Саме це та недостатня рухова активність може негативно позначитись на здоров'ї школяра, сприятиме виникненню патологічних станів та хвороб (гіподинамія, хвороби ШКТ) [6].

Спираючись на погляди педагогів та результати багатьох досліджень, можна констатувати, що проблема раціонального харчування, дотримання розпорядку дня та фізичної активності є досить актуальною серед підлітків. А формування здорового способу життя є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу.

**Мета дослідження.** Визначити рівень впливу раціонального харчування, дотримання режиму дня та сну, і фізичного навантаження на самопочуття, настрої та активність учнів підліткового віку.

**Методика дослідження.** Дослідницька робота проводилася на базі КЗ «Заваллівський ліцей» Гайворонського району Кіровоградської області. В експерименті взяло участь 15 учнів 10-11 класів віком від 15 до 17 років. Із них 10 хлопців та 5 дівчат.

Експеримент тривав 4 тижні (28 днів). Протягом цього часу учням необхідно було:

1. Раціонально харчуватись (щоденне вживання вуглеводів, білків та жирів у співвідношенні 5:2:3; доповнення раціону фруктами та овочами; кількість прийомів їжі 3-5 разів на день).

2. Дотримуватись режиму дня та сну.

3. Фізично працювати (як на уроках фізичної культури, так і в позаурочний час; ранкова гімнастика).

Перед початком і після закінчення експерименту з учнями було проведено методику «САН». Ця методика розроблена в Першому московському медичному інституті імені І.М. Сеченова, та призначена для оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою [4].

Опитувальник складається з 30 пар протилежних характеристик, за якими досліджуваного просять оцінити свій стан. Кожна пара представляє собою шкалу, на якій досліджуваний зазначає ступінь вираженості тієї чи іншої характеристики свого стану.

**Обробка даних.** При підрахунку крайня ступінь вираженості негативного полюсу пари оцінюється в 1 бал, крайня ступінь вираженості позитивного полюсу пари в 7 балів. При цьому потрібно враховувати, що



полюси шкал постійно змінюються, але позитивні стани завжди отримують позитивні високі бали, а негативні – низькі [9].

Отримані бали групуються у відповідності з ключем в три категорії і підраховують кількість балів по кожній із них.

Самопочуття – сума балів за шкалами: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активність – сума балів за шкалами: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настрій – сума балів за шкалами: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

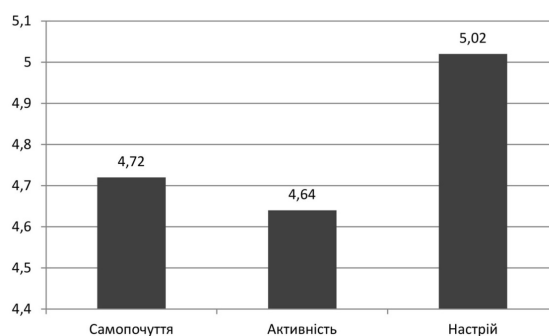
Отримані результати по кожній категорії ділять на 10. Середній бал шкали рівний 4. Оцінка, що перевищує 4 бали говорить про сприятливий стан досліджуваного, оцінка нижче 4 – про несприятливий стан. Нормальна оцінка стану лежить в діапазоні 5,0 – 5,5 балів.

Важливо врахувати, що при аналізі функціональних станів важливі не тільки значення окремих показників, а і їх співвідношення.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Результати опитувальника «САН» перед початком експерименту наведені на рисунку 1.

Рисунок 1

Результати опитувальника «САН» перед початком експерименту



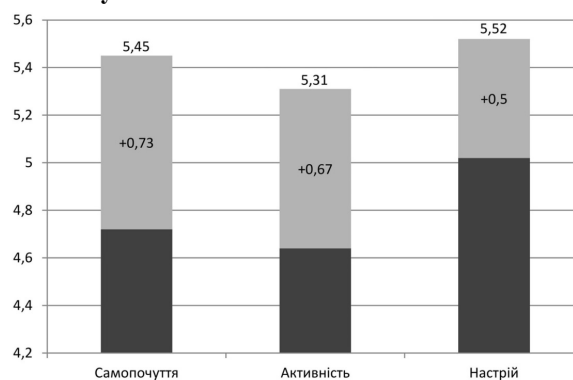
Середній результат досліджуваних перед початком експерименту становить: самопочуття – 4,72; активність – 4,64; настрої – 5,02. Але лише один результат («настрій») є нормальною оцінкою стану, бо лежить в діапазоні від 5,0 до 5,5 балів. Це все свідчить про сприятливий стан досліджуваних.

Під час експерименту учні дотримувались режиму дня та сну, раціонально харчувались та фізично працювали (ранкова гімнастика, уроки фізичної культури та позаурочні заняття фізичною культурою). Протягом цього часу досліджувані ділились своїми враженнями та проблемами, з якими вони зіштовхнулись.

Результати опитувальника «САН» після закінчення експерименту наведені на рисунку 2.

Рисунок 2

Результати опитувальника «САН» після закінчення експерименту



Після закінчення експерименту результати опитувальника «САН» змінились: бал за «самопочуття» з 4,72 зріс до 5,45; за «активність» – з 4,64 до 5,31; за «настрій» – з 5,02 до 5,52. Приріст результатів спостерігається в усіх категоріях, і всі результати лежать в діапазоні нормальної оцінки стану.

**Висновки.** За результатами дослідження можна зробити висновок, що існує залежність між такими складовими здорового способу життя, як раціональне харчування, дотримання режиму дня і фізична активність, та самопочуттям, загальною активністю та настроєм підлітків. Результати експерименту свідчать, що дані фактори позитивно впливають на здоров'я учнів.

Також необхідне посилення виховної роботи серед учнів щодо дотримання здорового способу життя, мотивації до занять фізичною культурою та спортом, і відмови від шкідливих звичок.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у дослідженні впливу складових здорового способу життя на покращення здоров'я школярів та впровадженні нових оздоровчих технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барішева Н.В. Фізична культура – основа здорового життя / Н.В.Барішева. – Самара, 1996.



2. Вашев О.С. Валеологія / О.С.Вашев, В.М.Ключко. – Харків, 2011. – С. 24-26.
3. Воскресенский Б.А. Здоровый образ жизни и гигиеническое воспитание подростков и молодежи / Б.А. Воскресенский. – М., 1987. – С. 39.
4. Діяльність психолога [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ukrbukva.net/page,6,8349-Deyatel-nost-psihologa-otdela-kadrov-Centra-obespecheniya-grazhdanskoiy-zashity-i-pozharnoy-bezopasnosti-Amurskoiy-oblasti.html>
5. Закопайло С.А. Компоненти здорового способу життя старшокласників / С.А. Закопайло // Фізичне виховання в школі: – 2001. – № 3. – С. 52-53.
6. Істомін А.Г. Особливості режиму дня школярів та заходи корекції засобами фізичної культури / А.Г. Істомін // Фізична культура в школі: – 2013. – №7. – С. 13.
7. Лісіцин Ю.П. Спосіб життя і здоров'я населення / Ю.П. Лісіцин. – М., 1982.
8. Новицька О.В. Рухова активність у системі здорового способу життя підлітків / О.В. Новицька // Теорія і практика фізичного виховання: – 2001. – № 1-2. – С. 76-82.
9. Опитувальник САН. Оперативна оцінка самопочуття, активності, настрою. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://psihologia.biz/korreksionnaya-psihologiya\\_826/dod8-opituvalnik-san.html](https://psihologia.biz/korreksionnaya-psihologiya_826/dod8-opituvalnik-san.html)
10. Пересічний М. І. Харчування людини і сучасне довілля: теорія і практика [монографія] / М. І. Пересічний, В. Н. Корзун, М. Ф. Кравченко, О. М. Григоренко. – Київ: КНТЕУ, 2003. – 526 с.

**Владислав СЦЕПІНСЬКИЙ**

### **ВПЛИВ СТРЕТЧИНГУ НА ПОКАЗНИКИ ГНУЧКОСТІ ФУТБОЛІСТІВ**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент Собко Н. Г.*

**Актуальність.** Фізична підготовка спортсменів направлена на розвиток основних фізичних якостей (сили, швидкості, гнучкості, координації рухів) і розвиток функціональних можливостей їхнього організму [6; 8].

Кінцевим завданням фізичної підготовки спортсменів є досягнення високих показників сили, швидкості, витривалості, гнучкості і координаційних здібностей, які є характерні для певного виду спорту. Тому в фізичній підготовці виділяється розділ, пов'язаний з підвищенням здатності спортсменів до реалізації у змагальній діяльності наявного потенціалу всіх якостей [4, 5].

Гнучкість, як кондиційна фізична якість, генетично обумовлена і може служити надійним показником спортивної придатності (перш за все, в технічно складних видах спорту) [3].

Гнучкість – це здатність виконувати рухи з великою амплітудою [8].

З боку нервово-м'язового апарату гнучкість залежить по-перше, від сили м'язів – синергістів, по-друге від піддатливості м'язів-антагоністів розтягненню.

Особливе значення має гнучкість у футболі. У грі футболіст повинен виконувати багато рухів з максимальною амплітудою: удари, підкати, фінти. Вони будуть ефективними тільки тоді, коли у гравця буде добре розвинена гнучкість. Підкреслимо, що гнучкість може бути показником того, що м'язи футболістів еластичні та знаходяться у відмінному стані. Такий стан м'язів оберігає їх від травмування. Тому гарна гнучкість – невід'ємна якість футболіста [10].

Загальна фізична підготовка футболіста направлена на виконання вимог, які диктуються грою. Ця підготовка повинна допомогати розвивати такі важливі в сучасному футболі якості, як швидкість реакції, рухливість, гнучкість, витривалість і стійкість. Важливе значення мають природні задатки футболіста [7].

Гнучкість найбільш швидко піддається впливу і може досягати 80-85% рухливості у суглобах від їх анатомічного потенціалу за 3-4 місяці щоденних занять.

При недостатній гнучкості у спортсменів:

- сповільнюється темп придбання рухових навиків;
- частіше звичайного виникають пошкодження;
- не повністю використовуються рухові якості;
- обмежується амплітуда рухів, що знижує швидкість дій і приводить до підвищеного напруження м'язів.

Для футболіста представляють інтерес відразу три переваги, які забезпечує гнучкість:

- збільшення амплітуди можливого комфортного руху;
- прискорення відновлення при навантаженнях;
- профілактика травм [9].

У професійному спорті гнучкість необхідна для виконання рухів з великою і граничною амплітудою. Недостатня рухливість у суглобах обмежуючи прояв таких фізичних якостей як сила, швидкість реакції і швидкості рухів, витривалість, збільшуючи при цьому енерговитрати і, знижуючи економічність роботи організму, часто призводить до серйозних травм м'язів і зв'язок.

Сергєєв В.А. зазначає, що на етапі попередньо базової підготовки особливу увагу необхідно звертати на розвиток різних форм прояву швидкості й гнучкості [10].

Гриндлер К; Пальке Х; Хеммо Х. (1976) зазначають, що футбол вимагає від спортсменів значної рухливості у суглобах і еластичності м'язів [2].

Високий рівень гнучкості забезпечує свободу, швидкість та економічність рухів, збільшує шлях ефективного докладання зусиль при виконанні фізичних вправ. Недостатньо розвинена гнучкість ускладнює координацію рухів людини, оскільки обмежує переміщення окремих ланок тіла [11].

У всьому світі зростає популярність нового виду оздоровчої гімнастики-стретчинг. На початку 80-х років, коли виникло це поняття, стретчингом, тобто розвитком рухливості суглобів і розтяжкою сухожилків, займалися тільки спортсмени. Тепер же стретчинг впевнено завойовує гідні позиції в найширших колах.





Тому важливо дати всім зацікавленим методично грамотні рекомендації з розвитку гнучкості і рухливості суглобів [1].

Стретчинг (от англ. розтягування) – це комплекс фізичних вправ, точніше поз, для розтягування окремих частин тіла, спрямованих на поліпшення гнучкості і розвиток рухливості в суглобах, при якому чергуються напруження і розслаблення різних груп м'язів. Безумовно, організовуючи м'язову діяльність, стретчинг підвищує рухову активність, покращує рухливість суглобів, швидко відновлює здатність рухатися при травмах, захворюваннях [1].

Виділяють два види стретчингу:

**1. Динамічний** – це розтяжка в русі, наприклад енергійні махи руками і ногами з великою амплітудою.

Види динамічного стретчингу:

1. Баллистический стретчинг.
2. Динамічна розтяжка.
3. Активна ізольована розтяжка.
4. Розтяжка з опором і розтяжка з навантаженням.

**2. Статичний** – виконується в спокійному темпі, без різких рухів.

Види статичного стретчингу:

1. Статичний стретчинг.
2. Пасивний стретчинг (з впливом сторонньої сили).
3. Активний стретчинг.
4. PNF-стретчинг, або фасіліційована розтяжка.
5. Ізометричний стретчинг.

Головне призначення стретчинга – подовжити м'язові волокна шляхом розтягування, збільшити амплітуду руху в суглобах, прискорити відновлення організму після інтенсивних фізичних навантажень. В результаті регулярних тренувань зростає рухливість суглобів і еластичність м'язів. Вправи, що розвивають гнучкість, розслаблюють м'язи, поліпшують їх тонус, постачають киснем, поживними речовинами [1].

Завдяки стретчингу набувається навик глибокого розслаблення, що дає можливість не тільки позбутися на якийсь час від надмірної нервово-психічної напруги, але навіть зменшує фізичний біль. Перехід від розслаблення до напруження м'язів і знову до розслаблення – це своєрідна гімнастика, яка регулює нервові центри. Інакше кажучи, при розслабленні м'язів відпочивають нерви, зникають негативні емоції, швидко поліпшується самопочуття. Фізіологічною основою таких вправ є міотонічний рефлекс, при якому в насильно розтягнутому м'язі відбувається скорочення м'язових волокон, і він активізується. В результаті в м'язах посилюються обмінні процеси, підвищується життєвий тонус [1].

Стретчинг-вправи дають змогу м'язам зберегти та розвинути еластичність. Вони покращують поставу, роблять тіло гнучким і струнким. Але виконувати розтяжку потрібно з обережністю.

В процесі дослідження нами проведено педагогічне тестування.

Для визначення рівня гнучкості у футболістів з різними амплуа, нами використані загальновідомі тести [11]:

- 1) тест на рухливість хребтового стовпа (нахил тулуба сидячи вперед у положення “складка”);
- 2) тест на рухливість хребтового стовпа (нахил тулуба вперед із положення стоячи з лави);
- 3) рухливість кульшового суглобу (сід у положення шпагата);
- 4) рухливість у плечових суглобах.

Зазначені тести проведені як для воротарів, так і для гравців з іншими ігровими амплуа: захисників, нападників та півзахисників.

В результаті проведеного тестування одержані індивідуальні показники футболістів, що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати тестування гнучкості футболістів (фонове обстеження)

ПІБ (позиція)	Нахил сидячи вперед, см	Нахил стоячи вперед, см	Шпагат (відстань від підлоги, см)	Рухливість плечових суглобів, см
Сцепінський (воротар)	10	15	5	123
Старіков (воротар)	8	6	9	140
Сідельник (воротар)	14	14	4,5	115
Панібратець (воротар)	13	14	3	118,5
Стаднік (захисник)	9	10	10	130
Самаїл (захисник)	8	9	7	126,5
Довженко (нападник)	8	8	8	137
Дорофеев (півзахисник)	9	9	7,5	129

Наступним етапом дослідження стала розробка комплексу вправ стретчингу для покращення показників гнучкості футболістів.

Зазначений комплекс містив двадцять вправ і був впроваджений під час навчально-тренувальних занять футболістів і застосовувався протягом чотирьох місяців. У дослідженні взяли участь 8 футболістів з різними амплуа: 4 воротарі, 2 захисники, 1 нападник та 1 півзахисник.



По завершенні експерименту нами було повторно проведено тестування футболістів, результати якого представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Результати тестування гнучкості футболістів (повторне обстеження)**

ПІБ (позиція)	Нахил сидячи вперед, см	Нахил стоячи вперед, см	Шпагат (відстань від підлоги, см)	Рухливість плечових суглобів, см
Сцепінський (воротар)	12,5	18	3	120
Старіков (воротар)	10	8	8,5	137
Сідельник (воротар)	16	15,5	2	111
Панібратець (воротар)	14	16	1	116
Стаднік (захисник)	11	11	8	128
Самаїл (захисник)	9	10,5	5	126
Довженко (нападник)	8	9	5	136
Дорофєєв (півзахисник)	10	9,5	6	124

Порівняльний аналіз одержаних результатів дозволяє нам говорити про їх покращення за всіма показниками. Важливим залишається фактор дотримання принципу систематичності у тренуванні гнучкості, оскільки ця якість найшвидше повертається до доробочого рівня.

**Висновки.**

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури та власне дослідження дозволяють нам стверджувати, що гнучкість є важливою фізичною якістю футболістів, недостатній рівень якої лімітує спортивне досягнення. Застосування у тренуванні футболістів вправ стретчингу є ефективним засобом покращення гнучкості.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Агеева С.В. Влияние упражнений стретчинга на развитие гибкости. // Методика и технология преподавания дисциплин. / С.В. Агеева. – 2016. – С. 140-145.
2. Гриндлер К. Физическая подготовка футболистов / К. Гриндлер, Х. Пальке, Х. Хеммо. - М.: Физкультура и спорт, 1976. – 230 с.
3. Губа В.П. Интегральная подготовка футболистов: учебное пособие /В.П. Губа, А.В. Лексаков, А.В. Антипов. – Советский спорт, 2010. – 208 с.
4. Діхтяренко З. Виховання наполегливості молодших школярів засобами рухливих ігор та естафет із елементами футболу / З Діхтяренко // Фізичне виховання в школі. – 2005. – №3. – С. 16 – 22.
5. Келлер В.С. Теоретико-методичні основи підготовки спортсменів / В.С. Келлер, В.М. Платонов. – Л.:Українська Спортивна Асоціація, 1993. – 269 с.
6. Клещев Ю.Н. Волейбол / Ю.Н. Клещев, А.Г. Айриянц. М: Физкультура и спорт, 1985. – 270 с.
7. Романюк В. Вплив занять футболом в умовах додаткового уроку на фізичну підготовленість школярів / В. Романюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. – Луцьк, 2005. – С.352 – 356.
8. Романюк В.П. Розвиток швидкісних якостей футболістів / В.П.Романюк, Є.Л. Романюк, А.М. Лішук, О.Г. Тесунова // Молодіжний наук.вісн. Волин.нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт : журнал / уклад. А.В. Цюць, В.П. Романюк. – Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – С. 68–73.
9. Русанюк В.М. Розминка та травматизм у спорті / В.М. Русанюк. – Тернопіль: Видавництво ім. Пулюя. 2014. – 29 с.
10. Сергеев С.А. Методика технической подготовки боксеров на этапе начальной спортивной специализации :автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теория и методика физ. воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физ. культуры"/ С.А. Сергеев; БГИФК. – Минск, 1991. – 23 с.
11. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.

**Вікторія ФЕСЮК**

**ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ГІМНАСТИКИ ХУДОЖНЬОЇ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.*

**Постановка проблеми.** Факт тісного взаємозв'язку стану здоров'я й фізичної працездатності зі способом життя, обсягом і характером щоденної рухової активності загальноновизнаний [6, с. 9]. Сучасне сьогодення все більше і більше відчуває проблеми пов'язані з фізичним розвитком дітей. Такий руйнівний вплив на організм має: різке зниження рухової активності, викликане комфортністю умов життя; науково-технічний прогрес та відсутність в учнів зацікавленості до занять фізичною культурою.

Вивчення практики фізичного виховання засвідчує, що перехід від дитинства до підліткового віку передбачає не тільки фізичне дозрівання, а й залучення до загальної культури, оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками, які закладаються під час навчання в загальноосвітній школі, завдяки яким учні можуть працювати, виконувати суспільні функції й нести соціальну відповідальність.

В основній школі змістом освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» передбачено: надання учням загальних знань і формування вмінь збереження власного здоров'я як важливого компоненту загальнолюдської культури; зміцнення навичок здорового способу життя; оволодіння способами розвитку фізичних якостей та удосконалення морфологічних і функціональних можливостей організму; формування в учнів основних життєвоважливих рухових умінь і навичок [ 4, с.27].

Слід зазначити, що на фізичний розвиток школярів впливає їх рухова активність – невіддільна частина способу життя і поведінки дітей, що визначається соціально-економічними і культурними факторами,



залежить від організації фізичного виховання, морфо функціональних особливостей організму, який росте, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку дітей та підлітків. Великі розумові і статистичні навантаження в школі, відсутність додаткової рухової активності, малорухомий спосіб життя, нераціональне харчування, приводять до того, що в більшості школярів погіршується зір, діяльність серцево-судинної і дихальної системи, порушується обмін речовин, зменшується опірність організму до різних захворювань, що приводить до погіршення стану їхнього здоров'я [5, с. 9].

Рухова активність людини допомагає зберегти і зміцнити здоров'я та є одним із важливих та ефективних засобів профілактики захворювань і гармонійного розвитку особистості. Під терміном рухової активності слід розуміти всі ті рухи, які людина виконує в процесі своєї життєдіяльності. Під час активної рухової діяльності у людини збільшується частота дихання, посилюється та поглиблюється вдих і видих, завдяки чому і поліпшується вентиляція легенів та посилюється здатність організму протистояти захворюванням. Крім того, постійні фізичні навантаження та заняття спортом сприяють збільшенню мускулатури, зміцненню м'язів, суглобів, зв'язок та розвитку кісткових тканин. Слід пам'ятати, що фізично активна та загартована людина має підтягнуте струнке тіло, вмє протистояти стресовим ситуаціям, легше переносить напругу і має міцне здоров'я. Така людина має кращу розумову та фізичну працездатність та їй легше пристосовуватись до будь-яких змін трудової діяльності.

**Аналіз останніх літературних джерел.** Теоретичний аналіз спеціальної літератури й узагальнення передового досвіду організації і методики проведення уроків фізичної культури в основній школі дозволив нам з'ясувати, що проблема розвитку підлітків нерозривно пов'язана з фізичним вихованням, яке здійснює вплив на формування їх стійкості в життєвих ситуаціях та на підвищення адаптаційних можливостей організму.

Шкільний вік – один із найскладніших етапів вікового розвитку організму людини – охоплює період від дитинства до юнацтва. Розвиток включає: ріст, диференціацію, органів і тканин та набуття організмом характерних для нього форм [5, с. 88].

Вікова психологія звертає увагу на зміни, які відбуваються з особистістю підлітка, через визначені події його життя, котрі вона співвідносить з його хронологічним віком. Ці події можуть бути за своєю природою: біологічними – поява вторинних статевих ознак; психологічними – поява чи втрата певних здібностей, зміна тимчасової перспективи; соціальними – закінчення молодшої або середньої школи [4, с. 145].

Фізичний розвиток – процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням.

До показників фізичного розвитку відносяться:

- 1) антропометричні та біометричні дані (зріст, маса тіла, життєва ємкість легень, об'єм грудної клітки);
- 2) розвиток основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та ін.);
- 3) рівень фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості);
- 4) рівень показників формування постави (вигинів хребта, відстані між кутами лопаток та ін.) [1, с. 15-16].

За даними Т. Ю. Круцевич гармонійність фізичного розвитку людини значною мірою залежить від рухливості суглобів та еластичності м'язово-зв'язкового апарату [5, с. 76]. На нашу думку, саме гімнастика художня, як складно-координаційний вид фізичного виховання та спорту, є дієвим засобом впливу на формування всебічно розвиненої особистості сучасного школяра.

Як зазначає Т.С. Лисицька засоби гімнастики художньої здійснюють позитивний вплив на зменшення рівня холестерину, що має велике значення для профілактики серцево-судинних захворювань. Позитивні зміни спостерігаються і в опорно-руховому апараті: удосконалюється кровопостачання та нервова регуляція у м'язах, підвищується активність ферментів, що прискорюють аеробні та анаеробні реакції у м'язах, покращується функціональна здатність суглобів [3, с. 232]. Розвиток фізичних якостей корегує структуру власного тіла, удосконалює функціональний стан регуляторних систем, збільшує рухливість та врівноваженість нервових процесів, знижує чутливість до стресів, покращує функціональні можливості організму в цілому [2, с. 25].

У зв'язку з цим дана тема дослідження набуває актуальності у сьогоденні загальноосвітніх навчальних закладів.

**Мета** наукової роботи полягає у формуванні фізичного розвитку школярів основної школи засобами гімнастики художньої.

Для досягнення поставленої мети були визначені наступні **завдання**:

1. Здійснити аналіз літературних джерел з обраної теми дослідження.
2. Обґрунтувати та проаналізувати стан фізичного розвитку школярів основної школи.
3. Експериментально визначити дієвий вплив засобів гімнастики художньої на фізичний розвиток школярів.

Для вирішення визначених у дослідженні завдань, отримання вірогідних даних і перевірки гіпотези було застосовано комплекс методів педагогічного дослідження: *теоретичні* – вивчення, аналіз та систематизація психолого-педагогічної наукової літератури, нормативних матеріалів з предмету дослідження, що дало змогу визначити об'єкт, предмет, мету, завдання та гіпотезу дослідження; *емпіричні* – безпосереднє педагогічне спостереження за школярами під час їх участі у різних формах освітнього процесу, анкетування учителів фізичної культури; педагогічний експеримент для перевірки рівня фізичного розвитку школярів, а саме фізичної підготовленості; *статистичні* – кількісне та якісне



опрацювання результатів педагогічного експерименту з використанням методів математичної статистики для узагальнення одержаних результатів і підтвердження ефективності запропонованої методики оптимізації фізичного розвитку учнів основної школи засобами гімнастики художньої.

**Об'єктом** дослідження є фізичний розвиток учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу:** Фізичне здоров'я є головною умовою духовного і морального здоров'я дитини. У період дошкільного дитинства закладається фундамент здоров'я, формуються життєво необхідні рухові навички, вміння, розвиваються важливі фізичні якості, що свідчить про необхідність правильного фізичного виховання, яке має сприяти оздоровленню і повноцінному розвитку дитини. Фізичне здоров'я - це стан організму, при якому показники основних фізіологічних систем лежать в межах фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини з зовнішнім середовищем.

В процесі дослідження нами з'ясовано, що ріст і розвиток дитини – це не тотожні процеси, оскільки, ріст – це збільшення розмірів тіла та окремих його частин, а розвиток – це диференціювання тканин і органів.

Оскільки ми досліджували саме фізичний розвиток школярів основної школи (5-7 класи), то слід виокремити типові особливості розвитку організму учнів саме цього віку у період навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. За даними Т. Ю. Круцевич підлітковий вік – період удосконалення моторних здібностей дитини, великих можливостей у розвитку рухових якостей. У цей віковий період відмічається різкий стрибок до збільшення маси м'язів за рахунок потовщення м'язових волокон. Добре розвивається витривалість. Віковий розвиток координації в основному закінчується. Організація оптимального режиму життя, особливо рухового, у цей віковий період може забезпечити гармонійний розвиток організму [5, с. 90-91].

Вивчаючи досвід провідних вчителів фізичної культури, нами встановлено, що досягнутий рівень фізичного розвитку та ступінь його гармонійності є важливим критерієм стану здоров'я школярів. На нашу думку, саме розвиток фізичних якостей дозволить покращити в цілому фізичний розвиток школярів.

Для детального визначення дієвості впливу вправ з гімнастики художньої на фізичний розвиток школярів ми здійснили педагогічний експеримент: констатувальний та формувальний. Для організації констатувального експерименту ми запропонували анкетування вчителів фізичної культури загальноосвітніх шкіл м. Кропивницький, яке дозволило з'ясувати, що 45% школярів 5-7 класів мають достатній рівень фізичної підготовленості. Значна кількість школярів взагалі не відвідує уроки фізичної культури, з яких 30% за станом здоров'я звільнені від даного предмету. У зв'язку з цим ми побудували констатувальний експеримент на визначенні стану фізичного розвитку школярів основної школи. Експеримент був здійснений на базі загальноосвітнього навчального закладу №17. В експерименті було задіяно 128 учнів 5-7 класів, з яких 70 хлопчиків і 58 дівчаток. Для визначення рівня фізичної підготовленості школярів нами був застосований метод тестових завдань: біг на 60 м (секунди) – швидкість; нахил вперед з положення стоячи на лаві (сантиметри) – гнучкість; біг на 1000 м (секунди) – витривалість; підтягування на перекладині (хлопці), згинання і розгинання рук в упорі лежачи (дівчата) – сила; ходьба по прямій лінії довжиною 7 м без зорового контролю (відхилення вправо і вліво оцінюються у сантиметрах) – координаційні здібності.

В процесі формувального експерименту з метою покращення рівня фізичного розвитку учнів 5-7 класів ми запропонували учням на уроках фізичної культури засоби гімнастики художньої. У зв'язку з тим, що в даний віковий період розвитку школярів, найсприятливішим для розвитку загальної і динамічної силової витривалості, координаційних здібностей експериментальна методика була побудована з урахуванням вікової специфіки розвитку дитини.

Експериментальний урок фізичної культури для учнів основної школи за структурою відповідав загальноприйнятим вимогам. Але в підготовчій частині уроки нами були запропоновані спеціальні види ходьби і бігу, стрибків, поворотів, вправ у рівновазі, елементів національних і сучасних танців. В основній частині уроку вирішення поставлених завдань згідно навчального плану поєднувалось з вправами ритміки і хореографії, акробатики та вправами з предметами (скакалка, обруч, м'яч, стрічка). У заключній частині уроку учням пропонувались хвилюві рухи руками і тулубом у поєднанні з дихальними вправами та рухливі ігри під музичний супровід.

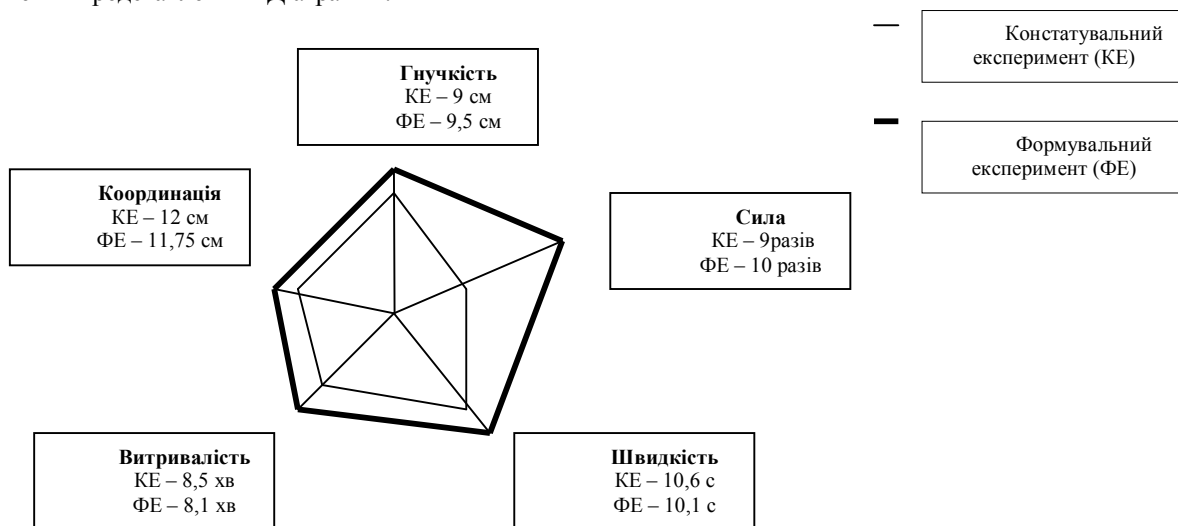
Так, для розвитку гнучкості рекомендували нахили вперед з різних вихідних положень: стоячи та сидячи; з вихідного положення лежачи на спині, виконувати махи правою (лівою) ногою почергово; з положення сидячи на шпагаті виконувати нахили вперед та назад. Також, ми рекомендували виконувати нахили у положенні сидячи на колінах, використовуючи стінку з підтримкою вставати у положення «міст», пропонували виконувати вправу «корзинка» (лежачи на животі, руки тримають ноги та підіймають їх догори). З метою формування координаційних здібностей було застосовано складно координаційні вправи, які впливали на вестибулярний апарат школярів, а саме: два перекиди вперед і утримати рівновагу на одній нозі; комбінаційні дії: колесо, перекид вперед, назад, заплушити очі та піднятися на носки, утримуючи себе у стійкому вертикальному положенні; 3 повороти навколо себе, перекид вперед та утримання рівноваги в положенні «берізка». Крайній ефект буде, якщо виконувати комбінації вправ декілька разів без зупинки. Слід зазначити, що для підвищення результатів стосовно силових та швидкісних здібностей ми використали комбіновані вправи з предметами. Як відомо, кожний гімнастичний предмет має свою певну вагу, тому було застосовано різні комплекси вправ з предметами: утримання в статичному положенні, передача предмету під час стрибків та інших елементів, випускання (кидки) предметів. Для розвитку швидкості одним із засобів була вправа в якій слід випустити предмет на достатню відстань та наздогнати його. Були





запропоновані загальнорозвиваючі вправи з м'ячем та обручем у різних площинах з подальшим виконанням фундаментальних груп даних предметів.

В результаті формувального експерименту рівень фізичної підготовленості в середньому покращився на 4,6 %. Так, показники гнучкості у порівнянні з констатувальним експериментом збільшилися на 3%, координація рухів відповідно на – 2 %, сила на – 10%, витривалість на – 4%, швидкість на – 4%. Показники зрушення представлені в Діаграмі 1.



**Діаграма 1.** Показники зрушення у формуванні фізичної підготовленості учнів основної школи (5-7 клас).

Нами встановлено, що рекомендовані засоби гімнастики художньої позитивно вплинули не лише на розвиток фізичних якостей школярів, а й на їх функціональні системи організму, а саме: збільшилась життєва ємність легень (ЖЄЛ), збільшився об'єм грудної клітини. Під час проведення морфофункціонального обстеження були помічені зміни у показниках постави, покращилось самопочуття, підвищилась розумова і фізична працездатність, учні були у підвищеному емоційному настрої та були налаштовані на подальші заняття.

**Висновки.** Незважаючи на численні дослідження, які спрямовані на пошук засобів підвищення ефективності фізичного виховання школярів основної школи, проблемою, у ряді тих, які постають перед дослідниками, є пошук інноваційних підходів до організації занять фізичними вправами, які дозволять в умовах шкільної ланки позитивно впливати на фізичний розвиток школярів. На нашу думку, саме гімнастика художня спроможна вирішувати дану проблему. Запропонована експериментальна методика проведення уроків з елементами гімнастики художньої дозволила в учнів основної школи покращити рівень розвитку фізичних якостей та вплинути на морфофункціональні властивості їх організму. До того ж, можна зазначити, що використання різноманітних гімнастичних предметів, які ми використовували для розвитку фізичних якостей викликають в учнів інтерес до відвідування уроків з фізичної культури та показувати видимі результати стосовно розвитку фізичних якостей під час навчального процесу.

Таким чином, засоби гімнастики художньої сприяють гармонійному розвитку особистості школярів, дозволяють відійти від стандартних шаблонів проведення уроків з фізичної культури та креативно, науково-підготувавшись підходити до освітнього процесу з фізичної культури в цілому. Регулярні заняття фізичними вправами – це широкий спектр форм та методів, здатних впливати на індивідуальний стан особистості, а застосування вправ з гімнастики художньої доповнюють та викликають зацікавленість у школярів до навчального процесу з фізичної культури. Фізична культура в цьому випадку є не тільки засобом виховання і поліпшення фізичної підготовки юнаків і дівчат, а нерідко основним фактором відновлення та зміцнення здоров'я в період становлення і кінцевого формування організму, засобом ліквідації недоліків у фізичному розвитку, могутнім джерелом підвищення загальної і розумової працездатності. Збереження фізичного і психічного здоров'я молодого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства і, насамперед, системи освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие подростков / Г. Л. Апанасенко – К.: Здоров'я, 1985. – С. 15-16.
2. Кечеджиева Л. Обучение детей художественной гимнастике / Л. Кечеджиева, М. Ванкова, М. Чиприянова. – М.: ФиС, 1985. – 92 с.
3. Лисицкая Т. С. Художественная гимнастика: учебник для ин-тов физ. культ. / Т. С. Лисицкая. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 232 с.
4. Методика фізичного виховання учнів 1-11 класів: навчальний посібник / М. Д. Зубалій, Л. В. Волков, С. І. Жевага, В. В. Івашковський, А. І. Ільченко, В. І. Мудрік, І. В. Мудрік, О. І. Остапенко, Є. В. Столітенко, М. В. Тимчик, А. І. Шинкарьок [за ред. М. Д. Зубалія]. – К., 2011. – 209 с.
5. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. / [Т. Ю. Круцевич, Н. Є. Пангелова, О. Д. Кривчикова та ін.; за ред. Т. Ю. Круцевич]. – [2-ге вид., переробл. та доп.] – К.: Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. – Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. – 448 с.
6. Іванова Л. І. Фізичне виховання учнів з відхиленнями у стані здоров'я: метод. посібник / Л. І. Іванова. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 320 с.



Олег ФУСТІЙ

**ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У БАСКЕТБОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

Стрімкий розвиток педагогічної науки у контексті інформатизації сфери освіти обумовлює інтеграцію комп'ютерних технологій у таку специфічну ланку освіти як фізичне виховання та спорт [2, 3].

Усі елементи освітнього процесу (методи, форми організації навчальної діяльності) повинні постійно оновлюватися, розвиватися і вдосконалюватися. Крім того, необхідне створення нових засобів та інструментів, які допомагають навчальному процесу стати відповідними до сучасних завдань розвитку освіти. Сучасні підходи до організації педагогічного процесу в навчальних закладах різного рівня мають на увазі широке використання інформаційних технологій, в тому числі комп'ютерних [1].

Одним з напрямків використання комп'ютерних технологій у сфері освіти є мультимедійні системи. На думку багатьох ведучих спеціалістів даного напрямку мультимедійні технології, на сьогодні, є найбільш популярним напрямком використання інформаційно-комп'ютерних технологій у сфері освіти [1, 4].

Проблематика використання мультимедійних засобів навчання на уроках фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів знайшла широкий відгук серед науковців, освітян і вчителів України. Різноманітні аспекти впровадження мультимедійних технологій та засобів навчання у фізичному вихованні різних верст населення розкрито у працях Г. Генсерук, Г. Дробініна, О. Кузнецова та ін. [2, 3]. Специфіку впровадження у процес фізичного виховання дітей та молоді мультимедійних навчальних програм вивчали Н. Бишовець, К. Сегрієнко, Г. Сторожик, О. Скалій та ін. [9, 10]. Але, незважаючи на вивченість заявленої проблематики, питання використання мультимедійних засобів у навчанні технічних прийомів фізичних вправ висвітлено недостатньо.

З огляду на вищезазначене метою статті є висвітлення специфіки використання мультимедійних засобів при опануванні технічних прийомів з баскетболу.

Для розробки цифрових навчальних матеріалів може використовуватися стандартне програмне забезпечення (текстові редактори, електронні таблиці Excel, майстер створення презентацій Microsoft Access і т.п.). Є спеціальні інструменти і середовища для проектування і створення складних мультимедійних об'єктів, наприклад, більш доступного режиму програми для роботи з відеофайлами Nero, що дозволяють «розбивати» відео за кадрами і редагувати його, додавати текст, коментарі і т.п. Робота з таким програмним забезпеченням вимагає від педагога досить високого рівня компетентності в галузі комп'ютерних технологій [5].

Сучасний урок неможливо уявити без використання мультимедійних технологій, вони так чи інакше вплітаються в структуру уроку, наповнюючи його ілюстративністю, інтерактивністю, сучасністю, тим самим підвищуючи якість навчання, мотивацію учнів, успішність навчально-виховного процесу.

Для покращення сприйняття навчального матеріалу, пов'язаного з вивченням техніки фізичних вправ, важливе значення в інформаційно-комунікативних засобах підтримки навчання мають мультимедійні форми подання інформації, що поєднують навчальні тексти з графічними, анімаційними, аудіо- та відеоматеріалами.

Досить часто на уроках фізичної культури вчителі використовують власний показ або показ вправи учнем, який на високому рівні володіє певними елементами техніки певних видів фізичних вправ. Набагато рідше можна побачити використання з цією метою мультимедійних засобів (наприклад, фрагмент презентації, демонстрацію відеокadrів у сповільненому темпі).

Різноманітність у використанні методів навчання на уроках фізичної культури в школах, сприяє розширенню досвіду для вчителів і дає можливість учням шляхом залучення більшого обсягу почуттів у процес навчання, істотно вплинути на ефективність засвоєння навичок, закріпити і поглибити їх.

Результати використання продукції мультимедійних засобів навчання показали їх велику роль у розвитку спортивних навичок на уроках фізичної культури, а також у знятті багатьох труднощів в процесі навчання і в допомозі вчителю в досягненні мети навчання навичкам гри в баскетбол.

При впровадженні мультимедійних засобів навчання на уроках фізичної культури необхідно провести попередню підготовку та організувати роботу таким чином, щоб такі засоби не знижували моторну щільність уроку. Тому для ефективного навчання техніці основних прийомів в баскетболі необхідно мати наступне обладнання:

1. Ноутбук у повній конфігурації, з сучасною відеокартою, який повинен дозволяти відтворювати на екрані монітора відео та фотографії з відеокамери й фотоапарата.
2. Мультимедійний проектор з настінним екраном або плазмовий телевізор діагоналлю не менше 100 дюймів.
3. Відеокамера або мобільний телефон з високоякісною відеокамерою.
4. Планшетний сканер.
5. Лазерний принтер.
6. Високоякісна акустична система, підсилювач і мікрофоном.

В баскетболі мають однакове значення майстерність окремого гравця і майстерність всієї команди. Так, учні активно навчаються різним технічним прийомам і усвідомлюють важливість базових навичок у



розвитку майстерності. Початковий етап навчання техніці найбільш складний, але необхідний, адже розвиток баскетболу залежить від майстерності окремого гравця.

Спираючись на дослідження в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, ми зробили спробу розробити специфіку уроку фізичної культури з використанням мультимедіа, а також систему дій вчителя на такому занятті. Перш за все, варто відзначити, що на уроці з використанням комп'ютера зміщуються методичні акценти: для вчителя на перше місце постає проблема не як розповісти навчальний матеріал, а як його показати [6].

Під час всього змісту варіативного модулю навчальної програми з фізичної культури в середній школі виокремлюють декілька етапів освоєння учнями спортивно-комп'ютерних умінь і навичок.

Візуальний – передбачає перегляд школярами техніки рухових дій відомих спортсменів, розуміння цілісної рухової дії з елементів. Ці вправи сприяють розвитку абстрактного, образного мислення. Учні отримують можливість скласти цілісні рухові дії з окремих елементів, успішно переносити теоретичні знання з виконання вправ на практику.

Технічний аспект передбачає використання відеоапаратури (камер, фотоапаратів) для зйомки рухової дії, а потім його вивчення і обробку в програмі «Покадровий рух». На уроках фізичної культури школярі освоюють такі комп'ютерні технології: програму «Flash» та Інтернет.

При підготовці до занять із застосуванням мультимедійних засобів перед учителем постає ряд завдань:

- переглянути і оцінити з педагогічної точки зору інформаційні ресурси і показники програмного продукту;

- скласти вибірку завдань за відповідним розділом шкільної програми з фізичної культури.

Зміст навчальної методики:

1) тривалість експерименту – 10 тижнів;

2) кількість уроків – 20;

3) на кожному занятті ведеться цілеспрямоване навчання навичкам ведення м'яча і кидка;

4) експериментальна група проходить навчання кожний тиждень по два уроки;

5) два уроки проводяться у вівторок і в четвер о 8 годині ранку, згідно розкладом занять;

6) час одного уроку – 45 хв., підготовча частина – 15 хв., основна його частина – 25 хв. (6 хв. експериментальна група проходить навчання з переглядом інформації на екрані телевізора, 19 хв. – тренування в спортзалі), заключна частина – 5 хв.;

7) повний час навчання – 900 хв., заняття в спортзалі – 380 хв., навчання з використанням мультимедійних засобів – 120 хв., заключна частина заняття – 80 хв.;

8) в контрольній групі навчальний процес здійснювався за традиційною методикою, на спортивній майданчику разом з вчителем.

Педагогічний експеримент був поділений на дві частини. Перша частина представляє собою експеримент до використання мультимедійних засобів навчання. Друга частина присвячена аналізу експерименту після використання програм мультимедіа. В підсумку проводились узагальнення показників та на їх основі робилися висновки про результати дослідно-експериментальної роботи.

Експеримент проводився за такими параметрам, як ведення м'яча, кидок однією рукою в стрибку, штрафний кидок і кидок однією рукою з двох кроків. Експериментом було охоплено 2 групи: контрольна (навчається за традиційною методикою), експериментальна група (навчається за програмами мультимедійних засобів навчання).

За допомогою відеокамери ведуться зйомки виконання гри, основні навички, техніки ведення м'яча і кидків однією рукою в стрибку, штрафний і кидок однією рукою з двох кроків. Після зйомок зображення передається на ноутбук за допомогою застосування системи мультимедійних засобів навчання, після цього зображення редагується, створюється комп'ютерна програма, швидкий рух перетворюється в повільний, або покадровий для того щоб зосередити увага школярів на незрозумілих їм моментах.

Ця програма за допомогою тексту і відео показує навички техніки ведення м'яча і кидків однією рукою в стрибку, штрафного кидка і кидка однією рукою з двох кроків.

Експериментальна програма з використанням мультимедійних засобів впроваджувалася на уроках фізичної культури у загальноосвітній школі протягом 10 тижнів, результати експериментальної групи вказано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тестування навичок техніки експериментальної групи, що проходила навчання з використанням системи мультимедійних засобів до і після експерименту

N з/п	Назва тесту	До експерименту	Після експерименту
1	2	3	4
1.	Ведення м'яча, кількість успішних спроб	9,6 ± 1,94	13,2 ± 2,18
2.	Кидок однією рукою в стрибку, кількість точних кидків	12,1 ± 1,81	14,7 ± 1,44
3.	Штрафний кидок, кількість точних кидків	1,5 ± 1,02	4,6 ± 1,12
4.	Кидок однією рукою з двох кроків, кількість точних кидків	9,6 ± 2,52	14,7 ± 1,18
5.	Достовірність результатів	<0,05	<0,05



Показники таблиці 1 вказують, що в результаті навчання експериментальної групи за допомогою мультимедійних засобів виявлено закономірний приріст показників результативності виконання трьох видів техніки кидків і ведення м'яча.

При використанні програм електронної підтримки навчання засвоєння навчального матеріалу, як показує практика, відбувається набагато швидше і ефективніше, ніж при традиційній методиці. Ця перевага комп'ютерних програм навчання дозволяє знаходити і використовувати час для вправ на розвиток сили, спритності, а також додаткових занять, що підвищують кваліфікацію гравця.

Таким чином, значний приріст показників підтверджує ефективність методики навчання з використанням мультимедійних засобів. Комп'ютерні моделі, що використовувалися на уроці фізичної культури, сприяють розвитку техніки і тактики ведення м'яча і кидка.

В контрольній групі змінилися показники результативності ведення м'яча і кидка, в порівнянні з результатами тестування до і після експерименту, але незначно. З таблиці 2 видно, що з розвитку навичок ведення м'яча контрольна група наближається до експериментальної. Традиційні методи викладання, безумовно, сприяють підвищенню рівня володіння руховими навичками. Методи пояснення, розповіді, показу є важливими методами процесу навчання, і ні в якому разі не можна повністю відмовлятися від них.

Таблиця 2

Результати тестування навичок техніки контрольної групи до і після експерименту

№ з/п	Назва тесту	До експерименту	Після експерименту
1	2	3	4
1.	Ведення м'яча, кількість успішних спроб	10,6 ± 2,26	11,6 ± 2,21
2.	Кидок однією рукою в стрибку, кількість точних кидків	10,8 ± 1,94	12,4 ± 1,54
3.	Штрафний кидок, кількість точних кидків	1,4 ± 0,72	3,6 ± 0,9
4.	Кидок однією рукою з двох кроків, кількість точних кидків	10,7 ± 2,32	13,3 ± 1,14
5.	Достовірність результатів	<0,05	<0,05

Контрольна група також підвищила рівень володіння навичками кидка, але це було досягнуто в результаті тривалих тренувань. На вивчення і відпрацювання всіх рухових дій потрібно значно більше часу, ніж в експериментальній групі, але при цьому показники результативності кидка істотно відрізняються на користь експериментальних груп (рис. 1)

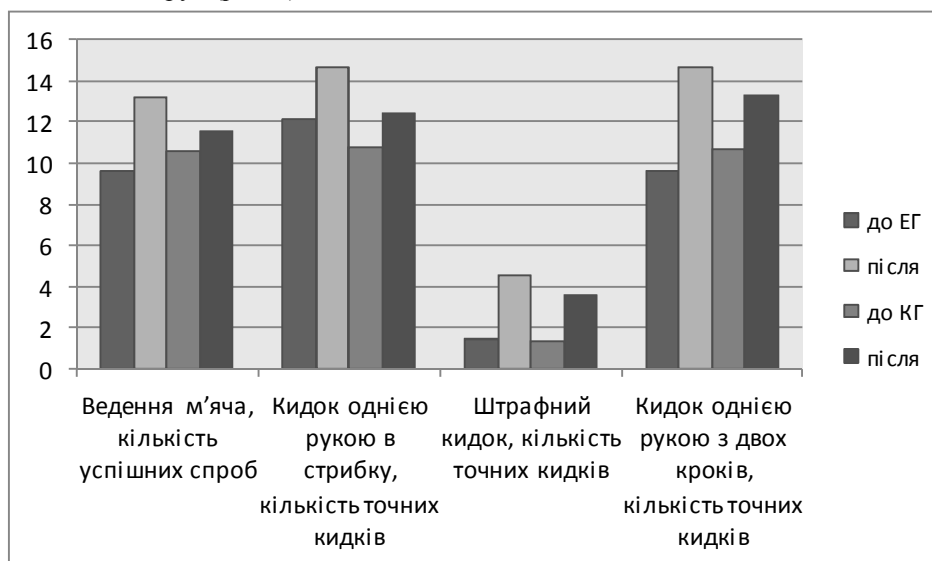


Рис. 1 Порівняльна характеристика показників техніки прийомів у баскетболі експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Таким чином, експериментальна група досягла більш високих показників в результатах тестування навичок ведення м'яча, штрафного кидка, кидка однією рукою в стрибку, кидка однією рукою з двох кроків. Відмінності в показниках вказують на недостатність одних лише традиційних методів навчання для успішного вирішення завдань сучасної освіти, тому що вчитель, який є джерелом знань і прикладом в силу зростаючого навантаження, що припадає на нього, і брак часу на уроці не в змозі повною мірою здійснювати підготовку і контроль знань кожного учня.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков В.Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе / В.Ю. Волков // Теория и практика физической культуры – Москва, 2001. – № 4. – С. 60-63.
2. Кашуба В. Про можливість використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі адаптивного фізичного виховання / В. Кашуба, Н. Зіяд, К. Сергієнко // Науково-практичний журнал «Спортивний вісник Придніпров'я». – Дніпропетровськ, 2007. – №1/2. – С. 11-15.





3. Кузнецов О. Застосування комп'ютерних технологій у фізичному вихованні дівчат старшого шкільного віку / О. Кузнецов // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізична культура та спорту. Вип. 8: У 4-х т. – Львів: НВФ «Українські технології», 2004. – С. 184-188.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт / – М.: «Школа-Пресс», 1994. – 205 с.
5. Рубашкин Д. Д. Технологическое образование // Компьютерные инструменты в образовании. / Д. Д. Рубашкин – СПб.: Изд-во ЦПО «Информатизация образования», 1998. – № 1. – С. 17-21.
6. Селевко Г.К Проблемное обучение / Г. К. Селевко // Школьные технологии: науч.-практ. журн. школ, технолога (завуча), 2006. – N 2. – С. 61-65.

**Вікторія ШЕЙКО**

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЗДОРОВЧОГО ЕФЕКТУ ЗАНЯТЬ ПІД ЧАС ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ-ДЗЮДОЇСТІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Біда О. А.*

У формуванні гармонійної особистості важливе значення має фізичне виховання. Завдяки йому людина привчається свідомо впливати на стан свого здоров'я, а досягаючи успіху у цьому набуває ще більшої впевненості в своїх силах, стає більш активною й життєрадісною, сповнюється почуттям власної гідності. Зростання ролі фізичного виховання та спорту на порозі третього тисячоліття у переважній більшості сучасних країн супроводжується пошуком найбільш ефективних форм цієї діяльності. Однією із таких форм є дзюдо.

Відправною крапкою дзюдо вважається травень 1882 року. У цей час у токійському буддійському храмі Ейседзи 21-літній японець Дзігоро Кано заснував школу за назвою «Кодокан». Дзюдо було сформовано на основі дзю-дзюцу (викрив. «джиу-джитсу»), що у свою чергу бере джерела з древньої форми національної боротьби сумо. Дзю-дзюцу (мистецтво м'якості) зародилася як система ведення боротьби без зброї.

Відповідно до однієї з легенд, принципи цього бойового мистецтва сформулював лікар Сиробей Акіяма. Один раз, прогулюючи рано ранком по саду, він помітив, що гілки великих дерев зламані вчорашнім снігопадом, і тільки маленьке деревце гордо стоїть як ні в чому не бувало: його гілки скинули вагу, прогнувшись до землі, і випрямилися знову. Побачивши таке чудо, Акіяма викликнув: «Перемогти, піддавшись!».

Навчання Дзюдо допомагає людині стати більш пильним, упевненим в собі, рішучим і зосередженим. Ще більш істотно те, що Дзюдо розглядався як засіб навчання застосуванню іншого найважливішого принципу – «взаємодопомога і співробітництво». У застосуванні до громадського життя, принципи дзюдо – старанність, гнучкість, економічність, гарні манери й етичне поведіння – є величезним благом для усіх.

Поряд з тим, спортивна боротьба на сучасному етапі її розвитку відрізняється високими вимогами до різних сторін підготовленості учнів. Особлива увага приділяється фізичній підготовці. Здатність вибірково проявляти значні м'язові зусилля дає змогу борцям успішно виконувати комбінації, вчасно застосовувати контрприйоми, що значно підвищує надійність реалізації технічних дій. Високий рівень фізичної підготовленості визначається достатньою функціональною готовністю борця до інтенсивних фізичних навантажень, що в цілому позитивно впливає на його змагальну діяльність.

Фізична підготовленість базується на функціональних можливостях, прояв яких визначається конституційними особливостями організму.

Фізична підготовка передбачає розвиток і вдосконалювання рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості і координації), підвищення функціональних можливостей серцево-судинної і дихальної систем у борців [2; 4]. Фізична підготовка поділяється на загальну фізичну підготовку (ЗФП) та спеціальну фізичну підготовку (СФП).

Спеціальна фізична підготовка з дзюдо повинна бути спрямована на розвиток рухових якостей, які пред'являє специфіка боротьби дзюдо. А саме, під час тренувань дзюдоїстів більшого значення приділяти їх швидко-силовій підготовці.

Технічна підготовленість характеризується ступенем освоєння борцем системи рухів, що відповідають особливостям даного виду спорту й забезпечують досягнення високих результатів. Висока майстерність борця-дзюдоїста великою мірою залежить від того, як він оволодів технікою боротьби. Чим вища його технічна підготовка і чим вправніше володіє він різними прийомами, тим більших успіхів можна сподіватися від борця на змаганнях.

Тактична підготовка дзюдоїста – процес оволодіння прийомами спортивної тактики, її видами, формами та засобами їх реалізації в умовах змагань. Структуру тактичної підготовки в дзюдо складають дії, спрямовані на формування тактичних знань, умінь, навичок і мислення в цілому.

Завданнями тактичної підготовки – удосконалення навичок ведення поєдинків з різними суперниками і формування навичок участі у відповідальних змаганнях. Вивчається тактична підготовка проведення прийомів, контрприйомів і комбінацій; тактика ведення поєдинку; тактика участі у змаганнях.

Разом з тим спортивна діяльність при ранній спеціалізації і різкому прирості величини тренувальних і змагальних навантажень служить непосильним тягарем для багатьох дітей, що займаються спортом. Крім того, надмірні навантаження можуть стати причиною передпатологічних і патологічних змін організму.



Широко відомий вкрай низький відсоток юних спортсменів, що почали навчання в ДЮСШ і зберегли себе для великого спорту. Фактично частка цих людей обчислюється кількома відсотками.

Арзютов Г. М. стверджує, що починати підготовку в дзюдо потрібно з 8-ми річного віку, а вивчати технічні дії з 9 років. При цьому, акцентує свою увагу на застосуванні ігрового методу на етапі початкової підготовки для уникнення вузької спеціалізації [1, 19].

У той же час, методика початкового навчання в недостатньому ступені враховує вікові особливості юних борців, багато в чому повторює методику навчання, використовувану дорослими. Необхідно зауважити, що основа розвитку як фізичних якостей, так і техніко-тактичної майстерності та здоров'я загалом закладається саме у молодшому віці дитини, коли її тренування відбуваються у групах початкової підготовки 1-2 років навчання. Саме на даному етапі особливістю спортивного тренування має бути відповідність навантажень віку, статі, рівню фізичного стану дітей, необхідно враховувати індивідуальні характеристики здоров'я дітей.

Означене вище спонукало нас до розробки авторської програми з дзюдо. Загальна структура авторської програми включає ряд блоків, зокрема «Освітньо-виховний», «Оздоровчий блок», блок «Рухливі ігри спеціально-прикладного характеру», «Загальна та спеціальна фізична підготовка», а також блок «Навчання елементів техніки».

Завданнями етапу початкової підготовки передбачені розробленою нами програмою, є:

1. Зміцнення здоров'я, гармонійний розвиток форм і функцій організму учнів.
2. Різнобічна загальна фізична підготовка і початкове розвинення спеціальних фізичних якостей.
3. Спеціальна рухова підготовка-розвинення здібності відчувати і диференціювати просторове взаєморозташування, різні параметри рухів, реакції на об'єкт, що рухається, та антиципації.
4. Початкова технічна підготовка в дзюдо – опанування підготовчих, підвідних і найпростіших базових елементів стійки.
5. Формування у дітей інтересу до занять спортом взагалі та дзюдо зокрема.
6. Опанування мінімальних теоретичних знань з дзюдо, засад спортивного режиму, вмінь і навичок з гігієни спорту.
7. Вивчення та удосконалення ритуалу дзюдо.
8. Опанування програми білого поясу.

У всіх розділах програмного матеріалу нами запропоноване посилене оволодіння практичними навичками та вміннями в окремих вправах різних видів спорту, навчання застосуванню фізичних вправ для корекції окремих відхилень, які відстають від вікової норми здоров'я, а також уміння самостійно працювати за індивідуальною програмою

Програма передбачає підбір вправ і їх дозування в залежності від рівня фізичного розвитку та підготовленості, а також унормування вправ за обсягом і інтенсивності для кожної конкретної дитини.

Особливістю розробленої програми є те, що вона містить «Оздоровчий розділ» обсягом 32 години.

Завданнями «Оздоровчого розділу» є:

- 1) формувати правильну поставу і здійснювати профілактику її порушень;
- 2) скорегувати і підвищити функціональні можливості дихальної системи;
- 3) провести загартовування організму.

При цьому зміст оздоровчого розділу наступний:

1. Використання вправ загальнорозвиваючого характеру у поєднанні із засобами коригувальної фізичної культури. Зміцнення м'язового корсету хребта: вправи для формування правильної постави; з предметами і без предметів для зміцнення м'язів шийного, грудного, поперекового відділів, м'язів живота; самовитягання хребта і суглобів, розтяжки; вправи для розвитку рухливості хребта; вправи у воді і плавання; масаж і самомасаж.

2. Загальнофізичні вправи і засоби коригуючої гімнастики для тренування дихальної мускулатури, формування діафрагмального і правильного носового дихання, дихальні вправи і з затримкою дихання, масах і самомасаж в точках стимулюючих і регулюючих дихання.

3. Плавання, лижні та туристичні прогулянки та походи, ігри на свіжому повітрі, повітряні та сонячні ванни, водні процедури: обтирання тіла, загальні та ножні ванни, душ, купання в природному водоймищі, сауна.

Зміст занять у загальній сітці годин складено таким чином, щоб забезпечити вирішення оздоровчих завдань і посилюється шляхом включення коригуючих засобів лікувальної фізичної культури та вправ з фітболами, що дозволяло орієнтувати фактичні показники на вікові норми здоров'я дітей.

У даний блок ми пропонуємо включити вправи для корекції та профілактики порушень постави дзюдоїстів та вправи з фітболами, для підвищення рівня розвитку координаційних здібностей дзюдоїстів 8-9 років.

Основні переваги виконання вправ з фітболом полягають в наступному [3]:

1. Вправи на великих гімнастичних м'ячах мають оздоровчий ефект, який підтверджений досвідом роботи спеціалізованих корекційних та реабілітаційних медичних центрів різних країн.

2. За своїми властивостями фітбол багатофункціональний і в комплексі вправ може використовуватися як предмет, тренажер, опора тощо. Завдяки цьому можна комплексно вирішувати декілька завдань, наприклад: одночасно сприяти розвитку рухових здібностей, сприяти профілактиці порушень постави, розвивати функцію рівноваги, а так само ритмічність.



3. М'яч доступний для занять з дітьми, що мають різні проблеми зі здоров'ям, тому він створює амортизацію, тим самим зменшує осьове навантаження на хребет і ударне навантаження на суглоби.

4. Великий, яскравий, стрибучий м'яч підвищує увагу дітей, покращує настрій, з'являється почуття радості і задоволення. На позитивному емоційному тлі швидше і ефективніше відбувається процес навчання рухових умінь і навичок.

Всі вправи можуть використовуватися як на місці, так і в русі, стоячи, сидячи та лежачи:

1 група: Вправи для корекції порушення постави, зміцнення м'язів тулуба: а) сприяють подовжньому осьовому розтягу тулуба і хребта – виси, використання рукохіду, пересування на руках по натягнутою мотузці, виси за допомогою ніг, стійки на руках; б) впливу для зміцнення групи м'язів тулуба, пов'язані з нахилами вперед-назад, вправо-вліво, кругові обертання тулуба – використовуються на місці, в русі, стоячи, лежачи, сидячи, в грі, естафетах, забезпечують підвищення сили м'язів тулуба для профілактики різних сколіозів; в) статичні та стато-динамічні вправи – застосовуються на місці, лежачи, сидячи, стоячи, коли можуть бути зафіксовані ноги або тулуб, або руки.

2 група: Засоби і вправи для посилення склепіння стопи: а) ходьба по різних перешкодам; б) різні рухи стопою і пальцями стопи; в) комбінаційні вправи для ніг, коли на борцівському килимі розставлені невеликі перешкоди – пластикові кола, кубики, тощо, що забезпечують при постановці на перешкоду нахил стопи.

3 група: Вправи для формування м'язового корсету – різні дозовані вправи з обтяженнями, з партнером.

4 група: Засоби для зміцнення м'язів і збільшення обсягу грудної клітини – вправи з розведенням і зведенням рук, скручування і повороти грудної клітки, тулуба, різні виси і вправи у висі, вправи з партнером для механічного навантаження на грудну клітку.

5 група: Вправи для профілактики зорової сенсорної системи – гімнастика для очей, вправи лікувальної фізичної культури для очей.

6 група: Спрямовані засоби для підвищення функціональних можливостей організму – дозовані, поступово підвищують навантаження у вправах циклічного характеру, вправи інших видів спорту, що впливають на функції організму, системи кровообігу і дихання.

7 група: Система засобів і методів для підвищення рівня фізичної підготовленості, а зокрема для якостей швидкості, спритності, сили, витривалості. Використовуються короточасні відрізки бігу на 10-30 м, естафети, різноманітні елементи спортивних ігор, вправи з партнером і без нього, а також інших видів спорту.

Важливим для забезпечення оздоровчого ефекту є те, що вправи лікувальної фізичної культури інтегруються і виконуються разом з загальнорозвиваючими. При цьому відбувається корекція відстаючих від вікових норм показників здоров'я.

Також нами розроблено додаткові форми занять, куди включені самостійні домашні завдання з використання оздоровчих коригуючих вправ, ведення особистих щоденників, бесіди з батьками, профілактика наркоманії, куріння, алкоголізму. Щоразу дана робота проводиться з орієнтацією на лікувальний і оздоровчий ефект фізичної культури, досягнення вікових норм здоров'я дітей 8-10 років.

Таким чином, дану програму можливо використовувати в основі методики початкової підготовки. Програма передбачає використання коригуючих впливів для підвищення відстаючих від вікових норм показників фізичного розвитку і підготовленості дітей; здійснюється реалізація положень оздоровчого розділу програми, куди включені різноманітні засоби фізичної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арзютов Г. Н. Структура тренувально-соревновальної діяльності і спортивного результату в єдиноборствах. Педагогіка, психологічні проблеми фіз. виховання і спорту: зб. наук. праць. Х., 1999. №17. С. 13 – 27.
2. Волков Л.В. Теорія і методика дитячого і юнацького спорту : учебник для студентов вузов физ. культуры и факультетов физического воспитания ВУЗ / Л.В. Волков. – К.: Олімп. література, 2002. – 296 с.
3. Дяченко А. А. Використання засобів футбол-аеробіки у тренувальному процесі юних дзюдоїстів. Зб. наукових праць «Формування здорового способу життя студентської та учнівської молоді засобами освіти. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2015. Вип. 5. С.52-55.
4. Никитушкин В.Г. Многолетняя подготовка юных спортсменов : [монография] / В.Г. Никитушкин – М.: Физ. Культура, 2010. – 240 с.

**Руслан ЩЕРБАНЬ**

#### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельник А. О.*

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання є важливим засобом фізичного, соціального та духовного розвитку студентської молоді. Слід відзначити необхідність реорганізації системи фізичного виховання студентської молоді у навчальних закладах. У зв'язку з великою популярністю і затребуваністю інноваційних напрямів у галузі фізичної культури у вищих навчальних закладах дедалі більшого значення набуває поглиблене вивчення різних напрямів аеробіки та різного поєднання фітнес-програм, що можуть використовуватися у фізичному вихованні студентів.

Використання інноваційних видів рухової активності на заняттях з фізичного виховання зі студентами дає змогу підвищити мотивацію до занять фізичними вправами й інтерес до власного стану здоров'я під впливом цих занять.



Оздоровчий, лікувальний і тренувальний вплив фізичних вправ на організм людини стає більш ефективним, якщо він правильно поєднується з загартуванням у вигляді водяних процедур, сонячних і повітряних ванн, а також масажу.

Саме фітнес, як вид спорту і засіб фізичного виховання, повинен мати потужний оздоровчий вплив на організм людини. На думку багатьох дослідників проблема оздоровлення студентів залишається актуальною і потребує подальшого дослідження [4, с. 295].

**Основний виклад матеріалу.** Фітнес – це система занять фізичною культурою, що включає не лише підтримання доброї фізичної форми, а й інтелектуальний, емоційний, соціальний і духовний компоненти. Якщо не працює один з компонентів, то не діє і вся система. Таким чином, фітнес вирішує завдання оздоровлення, збереження здоров'я, а також реабілітації організму/

Основна мета таких занять – позитивний вплив на всі компоненти оздоровчого фітнесу. До них належать заняття, направлені на розвиток кардіореспіраторної витривалості, м'язової сили і витривалості, гнучкості, координації, регуляції психофізичного стану.

Зміст і тривалість кожної частини заняття з фітнесу визначаються індивідуально, оскільки залежать від типу заняття, від особливостей та стану студентів, від умов роботи та інших чинників. Найбільш доцільним є поєднане вирішення декількох завдань залежно від підбору відповідних вправ. Наприклад, деякі варіанти бігу, гра, танцювальна комбінація можуть однаково успішно розвивати увагу, активізувати функції організму, сприяти піднесенню емоційного стану [2, с. 17].

У зв'язку з варіативністю розв'язуваних на занятті завдань діяльність викладача та студентів перебуває в безперервному русі та розвитку. Різному змісту відповідають різні організаційні форми заняття.

Структура заняття визначається динамікою працездатності студентів – її підвищенням на початку заняття, підтриманням у ході тренування та зниженням наприкінці заняття. З урахуванням динаміки працездатності студента в рамках окремого заняття виділяють три його частини: підготовчу, основну і заключну. Розподіл занять на частини має важливе педагогічне значення, оскільки залежно від завдань, що вирішуються, підготовчий період може становити до 30 % загального обсягу роботи; на частку стійкого стану працездатності припадає від 15 % до 50 %; а на частку компенсованого та декомпенсованого стомлення відповідно 30–35 %.

Така структура дозволяє поступово залучати студентів до навчально-тренувального процесу на занятті, забезпечуючи досягнення необхідного рівня працездатності.

Кожне заняття, відрізняючись різноманітністю побудови, включає обов'язкову розминку, що готує організм до роботи; подальше аеробне тренування, що забезпечує вирішення головних завдань заняття – розвиток серцево-судинної та дихальної системи організму, та заключну частину. Залежно від вирішуваних у занятті завдань та цільової спрямованості заняття, до основної частини можуть бути включені танцювально-хореографічні й коригувальні елементи, направлені на корекцію статури та розвиток музично-ритмічних здібностей, подальшу силову частину тренування та стретчинг [3].

У заключній частині вирішуються релаксаційні завдання, що забезпечують зняття напруги.

У структурі заняття необхідно виділити декілька зон працездатності: – зону працездатності перед початком фізичного навантаження; – зону входження в процес тренувального навантаження; – зону відносно стійкого стану працездатності; – зону зниження фізичної працездатності.

**Результати дослідження.** Функціональні зрушення в організмі, що відбуваються в кожній з цих зон, забезпечують оптимальні умови використання енергії в процесі роботи.

*Підготовча частина* (розминка) забезпечує передумови для основної навчально-виховної роботи – це комплекс спеціально підібраних вправ, направлених на ефективну підготовку організму студентів. Вона становить 7–10 % відведеного на заняття часу. У цій частині заняття вирішуються такі завдання: організація студентів та активізація їх уваги; ознайомлення студентів зі змістом заняття; створення відповідної психологічної установки та позитивного емоційного стану; підготовка організму до майбутніх навантажень [4, с. 102].

Перша фаза розминки пов'язана з ізольованими рухами окремих частин тіла (голови, стопи, кистей рук і т. д.). У другій фазі виконуються прості й повільні рухи, обмежені за інтенсивністю та амплітудою (напівприсідання, приставні кроки). Потрібно виключити глибокі випади, біг, стрибки.

Для адаптації організму до фізичного навантаження пропонується музичний ритм з частотою 130 акцентів за хвилину. Ця частина заняття складається з одного блоку, до якого входять крокування на місці, крокування з просуванням та розминкою гомілковостопного та колінного суглобів, тобто ізольовані рухи частинами тіла. Поступово до вищезазначених вправ додаються найпростіші рухи на координацію, що сприяють розігріванню м'язів плечового пояса. Блок, який утворився з сумішених рухів, є вступною частиною заняття, тривалість якої 5–7 хв.

Коротка серія вправ для розтягування м'язів (стретчинг) становить заключну фазу розминки. Ці вправи усувають м'язовий дискомфорт, розвивають гнучкість. Відсутність або недостатня розминка перед тренувальною роботою суттєво підвищують вірогідність м'язових травм [5, с. 98].

Відсутність розминки негативно впливає на роботу серцево-судинної системи. Річ у тім, що адаптація коронарного кровообігу до інтенсивного фізичного навантаження не є миттєвою. Інтенсивна робота без попереднього навантаження може призвести до небажаних наслідків.

Поява поту є першою ознакою, що свідчить про достатню підготовку організму до роботи. Після загального розігрівання слід планувати вправи для додаткового розігрівання м'язових груп, які несуть основне навантаження при виконанні специфічних дій, характерних для конкретного виду діяльності.





*Основна частина* заняття виконує головну функцію, оскільки в ній вирішуються всі категорії завдань фітнес-тренування: формування знань щодо рухової діяльності; навчання руховим умінням та навичкам; розвиток загальних та спеціальних функцій опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем; формування та підтримка гарної постави; загартовування організму; виховання моральних, інтелектуальних, вольових та естетичних якостей.

Тривалість основної частини становить 80–85 % часу, відведеного на заняття.

Для вирішення цих завдань застосовується широкий спектр фізичних вправ, передбачених фітнес-програмами. До аеробної серії включаються варіації крокування, бігу, підскоків, стрибків. Для більшого фізичного та емоційного ефекту додаються танцювальні кроки (полька, галоп, самба, мамба, ча-ча-ча та т. п.). У цій частині музичний ритм поступово збільшується до 150 музичних акцентів за хвилину. Розучуються 8 блоків, заснованих на базових кроках аеробіки з подальшим їх ускладненням шляхом додавання складних рухів руками, поворотів навколо осі та з просуванням, що сприяє розвитку координаційних здібностей та поступово викликає збільшення частоти серцевих скорочень (ЧСС).

Перевагою такого методу є те, що студенти, які не в змозі відразу освоїти ускладнений варіант, можуть повторювати вправи, запропоновані спочатку, не знижуючи навантаження, яке відображається в підтримці належного ЧСС у даній частині програми. Розучивши всі частини програми та зв'язавши їх у єдиний танець, студенти досягають аеробного піку.

Як правило, викладачі застосовують різні методи побудови занять. Це метод блокової хореографії, коли рухи формуються в блоки. Після вивчення одного блоку беруться до освоєння іншого. Метод бейтс-хореографії, у якому рухи поступово ускладнюються (тобто кількість рухів залишається незмінною, зростає лише складність). Метод фрістайл – імпровізовані танцювальні рухи під музичну композицію.

Особливо уважно треба ставитися до свого організму в основній частині заняття, коли пульс досягає високих значень (> 180 уд./хв.-1). Відчувши втому, не можна раптово зупинитися, тому що кров сконцентрується в ногах, погіршиться кровообіг головного мозку, можна відчути нудоту і запаморочення. Тому, якщо студенти не можуть більше виконувати інтенсивне навантаження, вони повинні перейти на крокування та контролювати своє дихання [6, с. 153].

Динаміку навантаження в аеробній серії визначають три фази її розвитку: аеробна розминка; аеробний пік; аеробна заминка.

Силовий клас (калістеніка) – це наступний компонент основної частини заняття. Сюди входять вправи для м'язів черевного преса, м'язів рук та спини, формуються м'язи стегна (внутрішня, бічна, задня поверхні), сідничні м'язи. Усі ці вправи виконуються в положенні сидячи та лежачи. Кількість повторень кожної вправи може доходити до 16 разів. Увесь силовий клас займає в занятті 15–20 хв. та направлений на розвиток і формування окремих м'язових груп.

У цій частині використовуються вправи стато-динамічного характеру, які виконуються в режимі легкого, середнього або важкого навантаження. Виконуючи вправи, можна використовувати різне обладнання: гантелі, амортизатори, штанги, м'ячі, стери і т. п. Кількість повторень кожної вправи залежить від темпу, амплітуди виконання, а також від ефективності та складності обраної вправи.

Силовий клас (калістеніка) складається з п'яти блоків.

I блок включає вправи, направлені на зміцнення м'язів черевного преса. Послідовно опрацьовуються м'язи верхнього відділу черевного преса (перша вправа – 16 повторень, друга вправа – 8 повторень, третя вправа – 16 повторень, четверта вправа – 8 повторень і дві вправи з фіксацією тривалістю по 8 рахунків), м'язи нижнього відділу черевного преса (перша вправа – 16 повторень, друга вправа – 16 повторень, третя вправа – 8 повторень), косі м'язи черевного преса (перша вправа – 16 повторень у кожен бік, друга вправа – 16 повторень у кожен бік, третя вправа – 8 повторень у кожен бік, четверта вправа – 8 повторень).

II блок включає вправи, направлені на опрацювання м'язів внутрішньої поверхні стегна (перша вправа – 16 повторень, друга вправа – 16 повторень, третя вправа – 16 повторень, четверта вправа – 8 повторень, п'ята вправа – 8 повторень).

III блок – вправи, що опрацьовують бічну поверхню стегна (перша вправа – 16 повторень у кожен бік, друга вправа – 16 повторень у кожен бік, третя вправа – 16 повторень у кожен бік, четверта вправа – з фіксацією на 8 рахунків у кожен бік).

IV блок включає вправи, що формують м'язи задньої поверхні стегна та сідничні м'язи (1 вправа – 16 повторень у кожен бік, 2 вправа – 16 повторень у кожен бік, 3 вправа – 16 повторень у кожен бік, 4 вправа – з фіксацією на 8 рахунків у кожен бік, 5 вправа – 8 повторень у кожен бік, 6 вправа – 8 повторень у кожен бік).

V блок включає вправи, які зміцнюють м'язи рук, плечового пояса та спини (1 вправа – 8 повторень, 2 вправа – 8 повторень, 3 вправа – з фіксацією на 8 рахунків, 3 вправа – з фіксацією на 8 рахунків). Кількість повторень на одну м'язову групу спочатку підходу має бути більша, ніж у середині та в кінці. Амплітуда виконання рухів повна, м'язи не розслабляються, вправи, як правило, виконуються без інтервалів відпочинку.

Калістеніка спрямована на підвищення сили та силової витривалості.

Кожна серія вправ супроводжується розтяжкою груп м'язів, які працювали. Ця частина заняття завершується вправами, які сприяють розвитку гнучкості та рухливості суглобів [6, с. 156].

*Заключна частина* заняття є важливою складовою структури заняття. Її тривалість становить 3–5 % часу, відведеного на заняття. Вона має відновлювальний характер, забезпечує відновлення організму до вихідного стану. Включає глибокий стретчинг: повільні рухи з фіксацією поз у низьких та високих



положеннях, тривалістю не менше 10 с, рівномірно, без пружних рухів та ривків. Рухи виконуються під спокійну, повільну, приємну музику. При правильному виконанні стретчинга м'язи знаходяться в положенні найбільшого розтягування. При цьому студенти не повинні відчувати больових відчуттів. У вправах на розтягування використовуються елементи дихальної гімнастики, йоги, вправи пілатесу, лікувальної фізичної культури тощо.

**Висновки.** Заключна частина уроку пов'язана з вирішенням таких завдань: організація завершення навчально-тренувального процесу з метою приведення організму до оптимального для майбутніх занять стану та збереження спільної робочої установки; концентрація уваги студентів на досягнутому рівні та орієнтація їх у подальшій роботі. Після заключної частини уроку доцільно проводити гігієнічні процедури: умивання, душ, масаж та ін. В аеробній частині використовують кроки, стрибки, підскоки, біг (вправи циклічного характеру), а у силовій (партерній) частині – вправи для м'язів тулуба, плечового пояса, м'язів ніг та рук. Характеризуючи структуру заняття аеробіки, можна вважати, що вона є комплексною, оскільки включає різні за характером вправи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: Учебное пособие / Б.А. Ашмарин. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
2. Дубовой О.В. Збереження здоров'я студентської молоді – запорука ефективного розвитку держави / О.В. Дубовой, В.Г. Саєнко, 2013. – С.17–22
3. Інструктор фітнес-центру [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.robota.lviv.ua/160/INSTRUKTOR-FITNES-TSENTRU.html>. – Назва з екрану.
4. Лускань О.Ю. Аналіз сучасних систем підготовки спеціалістів з оздоровчого фітнесу в США, західній Європі, Росії, Україні [Електронний ресурс] / О.Ю. Лускань, О.Ф. Твердохліб, Н.В. Кузьменко // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. – К., 2010. – Вип. 6. – С. 295–299.
5. Муравов И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта. / И.В. Муравов – К.: Здоровье, 1989. – 272 с.
6. Силлов Д. Бодибилдинг, фитнес, аэробика без стероидов, тренера и спортзала / Д. Силлов. – М.: АСТ, 2012. – 437 с.



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ірина ВОЛОШИНОВА

### МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЧИСЛОВИХ ЗАДАЧ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Ізюмченко Л. В.

**Анотація:** у статті розглянуто методичні аспекти розв'язування конкурсних теоретико-числових задач, що сприяють поглибленню знань школярів з математики і можуть бути використані для підготовки учнів до олімпіад та позакласної роботи.

**Ключові слова:** подільність, цілі числа, прості і складені числа, діофантові рівняння, задачі практичного змісту.

**Актуальність:** Завдання шкільного курсу математики полягає в тому, щоб забезпечити в учнів свідоме оволодіння математичними знаннями, вміння застосовувати математику до розв'язування практичних задач і проблем. Вибір теми даної статті зумовлюється тим, що навіть найпростіші теоретико-числові задачі сприяють активізації пізнавального інтересу учнів; використання базових знань теорії чисел спрощує розв'язання багатьох конкурсних та практичних задач, сприяє розвитку творчого мислення учнів у процесі вивчення математики; задачі практичного змісту часто мають виключно теоретико-числове звучання; теоретико-числова складова є невід'ємною частиною профільного вивчення математики у школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Структуру та зміст профільного навчання математики, наступність у процесі навчання та професійну спрямованість навчання математики досліджували Бурда М.І., Бевз В.Г., Тарасенкова Н.А., Швець В.О., Хмара Т.М. та ін., формування творчої особистості учня, розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики – Слєпкань З.І., Чашечникова О.С., Скафа О.І., Кушнір В.А., Ріжняк Р.Я. та ін. Системний підхід в організації розв'язування нестандартних та олімпіадних задач досліджували Михайловський В.І., Мітельман І.М., Ганюшкін О.Г., Плахотник В.В., Працьовитий М.В., Вороний О.М., Федак І.В., Радченко В.М., Перестюк М.О., Добосевич М.С., Ясінський В.А., Нагорний В.Н., Борисова В.О., Лейфура В.М., Мазорчук В.С., Вишенський В.А., Карташов М.В., Некрашевич В.В., Курченко О.О., Рабець К.В., Шунда Н.М. та ін. Дослідження теоретико-числової складової у системі математичної освіти знаходимо у Швеця В.О., Ясінського В.А., Плахотника В.В., Ясінського В.В., Ізюмченко Л.В. та ін. [1, 2, 3].

**Мета:** Проаналізувати конкурсні завдання теорії чисел, підібрати задачі та навести приклади розв'язання таких задач, висвітлити методичні аспекти розв'язування різних типів конкурсних теоретико-числових задач.

**Основна частина.** Значну частину конкурсних теоретико-числових задач складають задачі, у яких потрібно дослідити простоту чисел чи відшукати усі прості числа, що задовольняють певні умови. На жаль, у літературі не описується механізм, якою саме ознакою корисно користуватися в тому чи іншому випадку і чому. Ми рекомендуємо своїм учням використовувати парність (єдине просте парне число – 2), подільність на три (досліджувати остачі від ділення на три), подільність на 10 (якою цифрою може закінчуватися просте), причому робити це послідовно, залежно від того, отримано позитивний результат чи ні.

Наступні дві задачі пропонувалися учням на контрольній роботі Всеукраїнського етапу конкурс-захисту науково-дослідницьких робіт Малої академії наук України.

**Задача 1.** Знайдіть найменше додатне просте число  $p$ , для якого  $n = p^2 + 3p + 11$  є простим числом. Знайдіть усі додатні прості числа такого виду.

**Розв'язання.** Підставляючи послідовно додатні прості числа  $p = 2, p = 3$  отримуємо: при  $p = 2, n = 21$  – непросте число, а при  $p = 3$  виходить  $n = 29$  – просте. Так як  $n = p^2 + 3p + 11 = (p^2 - 1) + 3(p + 4)$  ділиться на три і не дорівнює трьом, отже не є простим при усіх простих  $p > 3$  (теоретична база: при простому  $p > 3$  число  $(p^2 - 1):3$ ).

**Відповідь:** при  $p = 3, n = 29$ .

**Задача 2.** Відомо, що числа  $p, q, q+3, 7p+5q, p-5q$  – додатні, прості, попарно різні цілі числа. Знайти



$p$  і  $q$ .

*Розв'язання.* Використовуємо подільність на два. Друге і третє число  $q, q+3$  – прості числа різної парності. А тому одне з них дорівнює двом. Враховуючи умову додатності чисел, маємо, що  $q = 2, q + 3 = 5$ . Четверте і п'яте числа – прості числа однакової парності (непарні), результат не отримано, переходимо до використання подільності на три. Числа, що лишилися:  $p, 7p + 10 = (6p + 9) + (p + 1), p - 10 = (p - 1) - 9$ , дають різні остачі при діленні на три. А тому одне з чисел дорівнює трьом, враховуючи умову простоти. При  $p = 3$  останнє число не є додатним; при  $7p + 10 = 3$  число  $p$  не є натуральним, а тому маємо єдину можливість:  $p - 10 = 3$ . А тоді  $p = 13; 7p + 10 = 101$  (просте, бо не ділиться на 2, 3, 5, 7).

*Відповідь:*  $p = 13, q = 2$ .

Схожою за формулюванням є наступна задача.

**Задача 3.** Знайти усі трійки простих чисел  $(p; q; r)$ , для яких справджується рівність  $pqr = p^2 + q^2 + r^2$ .

*Розв'язання.* Використаємо подільність на два: чи може одне з чисел бути парним? Нехай  $p = 2$ . Тоді  $2qr = 4 + q^2 + r^2 \Leftrightarrow (q - r)^2 = -4$ . Неможливо. Переходимо до використання подільності на три. Припустимо, що числа  $p, q, r$  не діляться на три, тоді  $p, q, r$  мають вигляд  $(3k \pm 1)$ , а тоді  $p^2, q^2, r^2$  мають вигляд  $(3k \pm 1)^2 \equiv 1 \pmod{3}$ ; ліва частина рівності не ділиться на три, а права частина при діленні на три дає остачу нуль:  $1 + 1 + 1 \equiv 0 \pmod{3}$ , тобто ділиться на три. Неможливо. Тому одне з чисел (наприклад,  $p$ ) ділиться на три (і є простим), отже  $p = 3$ . Маємо  $p = 3$ , а тоді  $3qr = 9 + q^2 + r^2$ . Нехай числа  $q, r$  не діляться на три, аналогічно:  $q^2, r^2$  мають вигляд  $(3k \pm 1)^2 \equiv 1 \pmod{3}$ ; тепер ліва частина рівності ділиться на три, а права частина при діленні на три дає остачу два:  $0 + 1 + 1 \equiv 2 \pmod{3}$ , тобто не ділиться на три. Неможливо. Тому одне з чисел (наприклад,  $q$ ) ділиться на три, є простим, отже  $q = 3$ . А тоді  $r: 3 \Rightarrow r = 3$ .

*Відповідь:* єдиний набір  $(3, 3, 3)$ .

Типовою конкурсною задачею теорії подільності є задача на відшукування останньої (двох останніх) цифр даного числа чи використання цієї останньої цифри, наприклад:

**Задача 4.** Якою буде остання цифра числа  $3 + 3^2 + 3^3 + \dots + 3^{2019}$ ?

*Розв'язання.* Випишемо періодичність останніх цифр степенів числа 3: 3; 9; 7; 1; 3; 9; ... , тобто вони повторюються через кожні чотири числа. Оскільки  $2019 = 4 \cdot 504 + 3$ , то у цій послідовності перші три цифри повторюються 505 разів, а остання – 504 рази, тобто останні цифри заданого числа та числа  $504 \cdot (3 + 9 + 7 + 1) + (3 + 9 + 7) = 504 \cdot 20 + 19 \equiv 9 \pmod{10}$  співпадають. Тому шуканою цифрою є 9.

*Відповідь:* 9.

**Задача 5.** Чи існують натуральні числа, які задовольняють рівняння  $x^2 + x - 1 = 3^{2y+1}$ ?

*Розв'язання.* Порівнюємо останні цифри, які можуть бути в записі чисел лівої та правої частин рівняння: останніми цифрами в записі числа  $n_1 = x^2 + x - 1$  можуть бути лише цифри 1, 5, 9, а останньою цифрою числа  $n_2 = 3^{2y+1} \in 3$  або 7, отже  $n_1 \neq n_2$ . Рівняння не має розв'язків на множині натуральних чисел.

*Відповідь:* розв'язки не існують.

Жодна олімпіада, математичне змагання, конкурс не проходить без діофантового рівняння чи задачі, яка приводить до розв'язання таких рівнянь. У літературі зустрічається опис способів розв'язання діофантових рівнянь: метод локалізації і перебору, графічний метод, метод розкладання на множники та метод спуску. Розглянемо також використання теорії подільності до розв'язання діофантових рівнянь.

**Задача 6.** Розв'яжіть у натуральних числах рівняння:  $x! - 2018 = y^2$ .

*Розв'язання.* Оскільки  $x! = y^2 + 2018 \geq 2019$ , то  $x \geq 7$ . Порівнюємо останні цифри: ліва частина  $n_1 = x!$  ділиться на 2 і на 5, а тому закінчується нулем, квадрат цілого числа закінчується цифрами 0; 1; 4; 5; 6; 9, а тоді права частина  $y^2 + 2018$  не може закінчуватися нулем.

*Відповідь:* не існує розв'язків.

**Задача 7.** Доведіть, що рівняння  $x^3 - x = y^2 + 2019y - 2018$  не має розв'язків у цілих числах.

*Доведення.* Ліва частина  $x^3 - x = x \cdot (x^2 - 1) = (x - 1) \cdot x \cdot (x + 1)$  є добутком трьох послідовних цілих чисел, а тому ділиться на 3!, покажемо, що права частина не ділиться на 3 при будь-якому цілому  $y$ :





$$y \equiv 0 \pmod{3} \Rightarrow 0^2 + 2019 \cdot 0 - 2018 \equiv -2 \equiv 1 \pmod{3} \text{ – не ділиться на } 3;$$

$$y \equiv 1 \pmod{3} \Rightarrow 1^2 + 2019 \cdot 1 - 2018 \equiv 2 \pmod{3} \text{ – не ділиться на } 3;$$

$$y \equiv 2 \pmod{3} \Rightarrow 2^2 + 2019 \cdot 2 - 2018 \equiv 2024 \equiv 2 \pmod{3} \text{ – не ділиться на } 3.$$

**Задача 8.** Знайдіть усі цілі розв'язки рівняння  $x^2 - y^2 = 2019$ .

*Розв'язання.* Запишемо рівняння  $(x - y)(x + y) = 2019$ ; маємо діофантове рівняння.  $2019 = 3 \cdot 673$ , число 673 – просте; числа  $(x - y)$ ,  $(x + y)$  – однакової парності. Для натуральних значень змінних  $x, y$  отримаємо  $x + y \in \mathbb{N}$ , тоді  $x - y \in \mathbb{N}$ , звідки  $x > y$ ;  $x + y > x - y$ , а тому є тільки дві можливості:

$$\left\{ \begin{array}{l} x - y = 1, \\ x + y = 2019, \end{array} \right. \text{ Отримаємо } \left\{ \begin{array}{l} x = 1010, \\ y = 1009, \end{array} \right.$$

$$\left\{ \begin{array}{l} x - y = 3, \\ x + y = 673, \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} x = 338, \\ y = 335. \end{array} \right.$$

Врахуємо симетрію відносно осей координат і початку координат, отримаємо усі цілочислові розв'язки:  $(\pm 1010; \pm 1009)$ ;  $(\pm 1010; \mp 1009)$ ;  $(\pm 338; \pm 335)$ ;  $(\pm 338; \mp 335)$ .

*Відповідь:*  $(\pm 1010; \pm 1009)$ ;  $(\pm 1010; \mp 1009)$ ;  $(\pm 338; \pm 335)$ ;  $(\pm 338; \mp 335)$ .

Значно складнішими для учнів є конкурсні задачі ігрового типу, задачі з багатокроковим виконанням однотипних процедур, так звані задачі на інваріанти, наприклад:

**Задача 9.** На дошці записані числа 1, 2, 3, ..., 2018. Дозволяється витерти будь-які два числа, а замість них написати їхню різницю. Внаслідок багатократного повторення цієї операції на дошці залишиться одне число. Доведіть, що це число не може бути нулем.

*Доведення.* Зауважимо, що сума усіх записаних на дошці чисел є числом непарним:  $1 + 2 + 3 + \dots + 2018 = \frac{1 + 2018}{2} \cdot 2018 = 2019 \cdot 1009$ . Під час заміни двох чисел їхньою різницею парність суми чисел, що залишаються, не змінюється, тобто є інваріантом. Тому після багатократної заміни на дошці залишиться непарне число, а оскільки число нуль є парним, то число, яке залишилося, не може бути нулем. Доведено.

**Задача 10.** На дошці записані числа 1, 3, 6 та 10. На кожному кроці можна витерти будь-які два з написаних чисел  $a, b$  і записати замість них числа  $a + b$  та  $ab$ . З'ясуйте, чи можна при цьому отримати на дошці числа 2016, 2017, 2019, 2022? Відповідь обґрунтуйте.

*Розв'язання.* Дослідимо остачі від ділення чисел, даних в умові, на три. В умові є числа 1, 3, 6, 10, по модулю три, це числа 1; 0; 0; 1; якщо вибирати пару 0; 0 і виконувати заміну, дозволена в умові, утвориться ця ж пара; якщо вибирати пару 1; 0, після заміни буде ця ж пара, тобто уся четвірка не зміниться з точки зору подільності на три.

Якщо вибрати пару 1; 1, то після заміни з'явиться пара (сума і добуток) 1; 2 і уся четвірка стане 0; 0; 1; 2. Вибираючи далі 0; 0 або 1; 0, або 2; 0 після заміни буде така ж пара, тобто четвірка лишиться без змін (не така, як треба у відповіді). Якщо вибрати 1; 2, то після заміни з'явиться 0; 2, тобто четвірка стане 0; 0; 0; 2 і ніколи більше не зміниться, тобто не стане 0; 0; 0; 1, як вимагається у відповіді.

*Відповідь:* неможливо.

Наведемо приклади задач практичного змісту, що зводяться до діофантових рівнянь:

**Приклад 1.** Є труби завдовжки 4,5 м і 2,5 м, треба прокласти трубопровід завдовжки 37 метрів, скільки і яких труб потрібно завезти?

*Вказівка:* рівняння  $9x + 5y = 74$ , відповідь: (1; 13) або (6; 4).

**Приклад 2.** Є банки ємністю 3 л і 5 л, треба відміряти рівно 1 л води. Як це можна зробити?

*Вказівка:* рівняння  $3x + 5y = 1$ , відповідь: є безліч можливостей, наприклад, (2; -1), (-3; 2); загальний розв'язок  $(2 - 5t; -1 + 3t)$ ;  $t \in \mathbb{Z}$ .

**Приклад 3.** Олівець коштує 2,2 грн., а ручка – 3,5 грн., скільки цих канцтоварів можна закупити на 51 грн.?

*Вказівка:* рівняння  $22x + 35y = 510$ , загальний розв'язок  $(20 - 35t; 2 + 22t)$ ;  $t \in \mathbb{Z}$ , відповідь: єдина можливість (20; 2).

**Приклад 4.** Квитки у театр коштують 120 грн. і 150 грн. Скільки і яких квитків можна купити на 1050 грн.?

*Відповідь:* (5; 3) або (0; 7).

**Приклад 5.** У касира є купюри по 20 грн. і 50 грн., а треба дати решту 230 грн. Скільки і яких купюр він має дати покупцю?



*Відповідь:* (4; 3) або (9; 1).

**Висновки.** Теоретико-числові задачі, у тому числі задачі на подільність, прості числа, діофантові рівняння використовуються у процесі розв'язування різних типів задач. З давніх-давен і по сьогодні розділ математики «Теорія чисел» привертає увагу багатьох людей, які всю свою професійну діяльність присвятили вивченню основ математики, теорія чисел лежить в основі захисту інформації. У реальному житті зустрічаються безліч задач, які мають теоретико-числове звучання та потребують розв'язання.

Наведеними прикладами не обмежується застосування теорії чисел в шкільному курсі математики і вчитель зможе внести корективи у викладений матеріал в залежності від підготовки учнів, їх здібностей і інтересів. Розглянутий матеріал можна використати на факультативах чи позакласній роботі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вороний О.М. Вибрані задачі шкільної математики. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – 232 с.
2. Ізюмченко Л.В. Практикум з теорії чисел: Навчально-методичний посібник. – Кіровоград: Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. – 76 с.
3. Математичні олімпіади школярів України: 2001-2006 рік / В.М. Лейфура, І.М. Мітельман, В.М. Радченко, В.А. Ясінський. – Львів: Камінь, 2008. – 348 с.

**Олеся ЛАЗАР**

### КОНКУРСНІ ЗАДАЧІ З ПАРАМЕТРАМИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Ключник І. Г.

**Анотація:** у статті наведено конкурсні задачі з параметрами, які пропонуються до розв'язування у класах з профільним навчанням математики.

**Ключові слова:** графічний та аналітичний способи розв'язування задач з параметром, розв'язки рівняння, кількість розв'язків.

**Актуальність.** У шкільній програмі з математики задачам з параметром відводиться незначне місце. У цей самий час на олімпіадах, конкурсах, математичних змаганнях досить часто присутні задачі такого типу. Крім того, задачі з параметрами обов'язково присутні серед завдань, які пропонуються на зовнішньому незалежному оцінюванні з математики. А тому тема нашого дослідження не є випадковою і є актуальною, цьому і присвячена дана стаття.

#### Мета та завдання.

*Метою роботи* є підбір, аналіз та розв'язання конкурсних задач з параметрами.

*Завдання:* розглянути методи розв'язування задач з параметрами; проілюструвати прикладами застосування цих методів; проаналізувати доречність застосування аналітичного чи графічного методів розв'язування задач з параметром; підібрати та розв'язати конкурсні задачі з параметром.

#### Основна частина.

Як відомо, основними методами розв'язування задач із параметром є аналітичний метод та графічний. Графічне розв'язання задач з параметром може містити два різних підходи: один із них пов'язаний із поглядом на параметр як на невідоме, але фіксоване число, інший – як на рівноправну змінну. У першому випадку розглядають координатну площину  $(x, y)$ , у другому – рівноправній змінній (параметру) «виділяють» і свою координатну вісь. Таким чином, з'являється координатна площина  $(x, a)$ . При цьому виникає один з ефективних методів розв'язання задач із параметром [1; 3].

Розглянемо приклади таких завдань.

**Задача 1.** Визначте кількість розв'язків рівняння  $|1 - \sqrt{|x-2|}| = a$  залежно від значення параметра  $a$  [2, с.14].

*Розв'язання.* Побудуємо в одній системі координат два графіки  $y = |1 - \sqrt{|x-2|}|$  та  $y = a$  і оцінимо кількість точок перетину таких графіків.

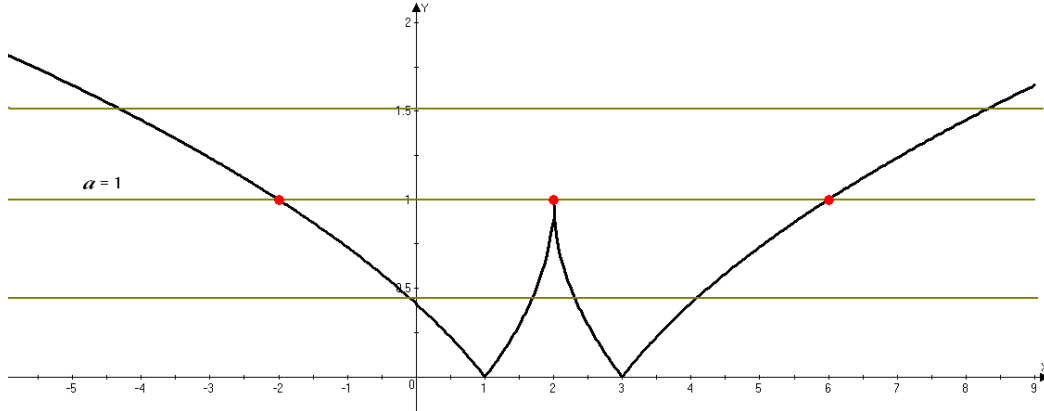
Другий графік – серія паралельних до вісі абсцис прямих.

Для побудови першого графіка знайдемо нулі підмодульних виразів:  $x=1$ ;  $x=2$ ;  $x=3$  та побудуємо графіки (вітки парабол) на окремих проміжках:

$$y = |1 - \sqrt{|x-2|}| = \begin{cases} \sqrt{2-x} - 1, & x \in (-\infty; 1]; \\ 1 - \sqrt{2-x}, & x \in (1; 2]; \\ 1 - \sqrt{x-2}, & x \in (2; 3]; \\ \sqrt{x-2} - 1, & x \in (3; \infty). \end{cases}$$



Очевидно, що якщо  $a \in (-\infty; 0)$ , то розв'язків немає, бо немає точок перетину графіків; якщо  $a \in \{0\}$ , то розв'язків два; якщо  $a \in (0; 1)$ , то розв'язків чотири; якщо  $a \in \{1\}$ , то розв'язків три; якщо  $a \in (1; \infty)$ , то розв'язків два. Об'єднаємо відповіді, отримаємо кінцевий результат:

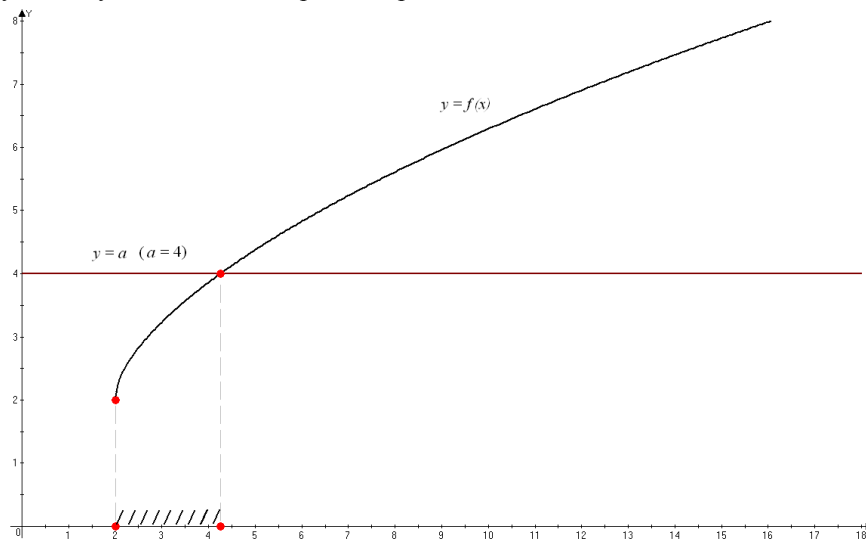


**Відповідь:** якщо  $a \in (-\infty; 0)$ , то рівняння розв'язків не має; якщо  $a \in \{0\} \cup (1; \infty)$ , то розв'язків два; якщо  $a \in (0; 1)$ , то розв'язків чотири; якщо  $a \in \{1\}$ , то розв'язків три.

У цьому випадку ми використали графічний спосіб розв'язування задачі з параметром. І взагалі, якщо у задачі питають про кількість розв'язків, не питаючи про самі розв'язки, то доцільним є саме графічний метод розв'язування таких задач.

**Задача 2.** Розв'яжіть нерівність  $\sqrt{x-2} + \sqrt{x+2} \leq a$  для усіх значень параметра  $a$ .

**Розв'язання.** Розглянемо ліву частину даної нерівності:  $y = \sqrt{x-2} + \sqrt{x+2}$ , це є функція, яка визначена для усіх  $x \geq 2$ , вона є зростаючою, як сума двох зростаючих функцій. Свого найменшого значення досягає у лівому кінці області визначення, тобто  $f_{\min}(x) = f(2) = 2$ , а тому, якщо  $a < 2$ , то ліва частина стає більшою за праву частину, тобто вхідна нерівність розв'язків не має.



Якщо  $a \geq 2$ : при цьому ліва частина нерівності є зростаюча функція (при  $x \geq 2$ ), яка кожного свого значення  $f(x) \in [2; \infty)$  набуває рівно один раз, а тому рівність  $f(x) = a$ ,  $a \geq 2$  досягається тільки один раз, тобто відповідне рівняння має єдиний розв'язок:  $\sqrt{x-2} + \sqrt{x+2} = a$ , звідки (після піднесення до квадрату) отримаємо, що  $x-2 + x+2 + 2\sqrt{x-2}\sqrt{x+2} = a^2$ , після зведення подібних та локалізації кореня отримаємо  $2\sqrt{x^2-4} = a^2 - 2x$ , звідки  $4(x^2-4) = a^4 + 4x^2 - 4a^2x$ , а тоді  $x = \frac{a^4+16}{4a^2}$ ,  $a \geq 2$ . Розв'язком нерівності є проміжок  $x \in \left[2; \frac{a^4+16}{4a^2}\right]$ ,  $a > 2$ ; очевидно, що при  $a = 2$  вхідна нерівність має єдиний розв'язок  $x = 2$ .



На рисунку проілюстровано графічне розв'язання нерівності при  $a = 4$ : тоді  $x = \frac{a^4 + 16}{4a^2} \Big|_{a=4} = \frac{4^4 + 16}{4 \cdot 4^2} = \frac{16 \cdot (16 + 1)}{4 \cdot 16} = \frac{17}{4} = 4,25$ , розв'язком нерівності є проміжок  $x \in [2; 4,25]$ .

*Відповідь:* якщо  $a \in (-\infty; 2)$ , то  $x \in \emptyset$ ; якщо  $a \in [2; \infty)$ , то  $x \in \left[2; \frac{a^4 + 16}{4a^2}\right]$ .

Розглянемо задачу із зовнішнього незалежного оцінювання з математики з параметром, яка потребує не тільки аналітичного розв'язання, а і використання властивостей функції, зокрема, її області значень, та загальних прийомів розв'язування задач із параметром.

**Задача 3.** Знайдіть значення параметра  $a$ , при якому корінь рівняння  $\lg(\sin 5\pi x) = \sqrt{16 + a - x}$  належить проміжку  $\left(\frac{3}{2}; 2\right)$ .

*Розв'язання.* Оцінимо ліву частину рівняння: вираз, який стоїть під знаком логарифма, не перевищує одиниці; основа логарифма є число 10 (більше від одиниці), а тому ліва частина є недодатне число. Права частина є число невід'ємне, а тому рівність можлива тоді і тільки тоді, коли кожна частина рівності дорівнює нулю. Маємо систему рівнянь: 
$$\begin{cases} \lg(\sin 5\pi x) = 0; \\ \sqrt{16 + a - x} = 0. \end{cases}$$
 З першої рівності отримаємо  $\sin 5\pi x = 1$ , звідки

$5\pi x = \frac{\pi}{2} + 2\pi k$ , де  $k \in Z$ , а тоді  $x = \frac{1}{10} + \frac{2k}{5}, k \in Z$ . За умовою корінь належить проміжку  $\left(\frac{3}{2}; 2\right)$ , а тому

маємо подвійну нерівність  $\frac{3}{2} < \frac{1}{10} + \frac{2k}{5} < 2, k \in Z$ , яка рівносильна до нерівності  $3,5 < k < 4,75, k \in Z$ ,

звідки з урахуванням цілочисельності числа  $k$ , маємо єдину можливість:  $k = 4$ . Це дає можливість

обчислити  $x = \frac{1}{10} + \frac{2 \cdot 4}{5} = 1,7$ , а потім із другої умови системи  $\sqrt{16 + a - x} = 0$ , обчислити параметр

$a = x - 16 = -14,3$ .

*Відповідь:*  $a = -14,3$ .

Наступна задача є складнішою, адже потребує використання властивостей функції, не тільки зростання-спадання, а і характеру випуклості, такі завдання можна розв'язувати тільки у класах з профільним навчанням математики.

**Задача 4.** При яких значеннях параметра  $a$  рівняння  $\ln(x + 3a) - 3(x + 3a)^2 + 3a = 0$  має єдиний корінь?

Який?

*Розв'язання.* Введемо нову змінну  $t = x + 3a$ , тоді  $t = x + 3a > 0$ , на кількість розв'язків це не вплине. Отримаємо рівняння  $\ln t - 3t^2 + 3a = 0$ , звідки  $\ln t = 3t^2 - 3a$  на множині  $t > 0$ .

Зобразимо два графіки в одній системі координат  $\begin{cases} y = \ln t, \\ y = 3t^2 - 3a \end{cases}$ .

Перший графік є опукла вгору крива, а другий (при довільному значенні параметра  $a$  при  $t > 0$ ) – серію випуклих вниз кривих, див. рис. За умовою, точка перетину графіків має бути тільки одна, а це означає, що у цій точці до двох графіків повинна бути спільна дотична, тобто у цій точці співпадають не тільки значення функцій, а і значення їхніх похідних. Друга умова (рівність похідних) приводить до рівняння:

$\frac{1}{t} = 6t (t > 0) \Rightarrow t = \frac{\sqrt{6}}{6}$ , маємо абсцису точки дотику графіків. З

умови  $\ln t = 3t^2 - 3a$  отримаємо  $a = t^2 - \frac{1}{3} \ln t$ , після

підстановки значення  $t = \frac{\sqrt{6}}{6}$  матимемо  $a = \frac{1 + \ln 6}{6}$ . Підставимо значення параметра  $a$  і значення  $t$  у вираз

$x = t - 3a$ , отримаємо корінь рівняння  $x = \frac{\sqrt{6}}{6} - 3 \cdot \frac{1 + \ln 6}{6} = \frac{\sqrt{6}}{6} - \frac{1}{2} - \frac{1}{2} \ln 6 \approx -1$ .





Відповідь: при  $a = \frac{1 + \ln 6}{6}$  рівняння має єдиний корінь  $x = \frac{\sqrt{6}}{6} - \frac{1}{2} - \frac{1}{2} \ln 6$ .

У даній задачі ми використали аналітичний спосіб розв'язання задачі і проілюстрували правильність розв'язання графічно.

**Висновки:** у роботі розглянуті основні способи розв'язування задач із параметром, які ілюструються наведеними прикладами розв'язування рівнянь та нерівності з параметром. Розглянутий матеріал можна використати на факультативах чи позакласній роботі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горнштейн П.І. Задачі з параметрами / П.І. Горнштейн, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – К.: РІА «Текст», МП «ОКО», 1992. – 290 с.
2. Збірник завдань для державної атестації з математики: 11-й кл.: у 2-х ч. / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір; за ред. М.І. Бурди. – К.: Центр навч.-метод. л-ри, 2014. Ч. 2. – 208 с.
3. Ключник І.Г. Аналітичні методи розв'язування показникових нерівностей з параметром // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кропивницький. – 2017. – Вип. 12., Ч. 3. – С. 31-36.

Оксана САБУРОВА

### МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ НА КОМБІНАЦІЇ ГЕОМЕТРИЧНИХ ТІЛ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Ізюмченко Л. В.

**Анотація:** у статті розглянуто методичні аспекти розв'язування задач з курсу стереометрії на комбінації геометричних тіл, що сприяють поглибленню знань школярів з геометрії і можуть бути використані для підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання та позакласної роботи.

**Ключові слова:** стереометрія, стереометрична задача, многогранники, тіла обертання, комбінація геометричних тіл.

**Актуальність.** Сучасне життя насичене стрімкими змінами, які відбуваються в галузях виробництва, економіки, комунікацій, викликані розвитком та впровадженням новітніх технологій. Тому для людини важливою є здатність бути мобільною та швидко зорієнтуватися, вміння бачити проблему, чітко формулювати, всебічно підходити до її розв'язування, здобувати необхідну інформацію тощо. Вивчення геометрії сприяє розвитку цих якостей, оскільки основними завданнями навчання геометрії в школі є розвиток образного, зокрема просторового, мислення; розвиток логічного мислення; формування розуміння відношень між геометричними об'єктами та об'єктами реального світу, вміння застосовувати геометрію для розв'язування практичних задач.

Вибір теми даної статті зумовлюється тим, що для учнів найскладнішими є стереометричні задачі взагалі і особливо – стереометричні задачі, пов'язані із комбінаціями геометричних тіл. Про це свідчать підсумки зовнішнього незалежного оцінювання з математики, які стверджують, що значна кількість учнів навіть не намагаються розв'язати завдання з геометрії.

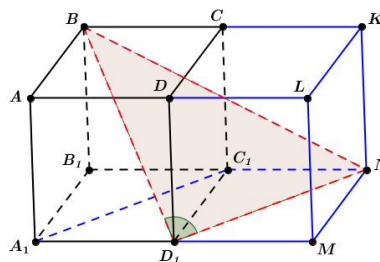
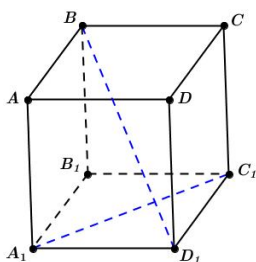
**Мета.** Проаналізувати задачі із стереометрії, зокрема, стереометричні задачі на комбінації геометричних тіл; висвітлити методичні аспекти розв'язування таких задач.

**Основна частина.** У природі, побуті, повсякденному житті, професійній діяльності людина стикається з просторовими геометричними об'єктами: пірамідами, конусами, призмами, кулями, циліндрами та їх комбінаціями. Розділ геометрії, предметом якого є вивчення просторових геометричних фігур, є стереометрія. Навчання стереометрії в старшій школі має на меті сформувати в учнів просторові уявлення, логічне мислення, міцні знання, які випускники зможуть використовувати в житті та майбутній професії.

Для формування в учнів просторових уявлень і розвитку уяви курс стереометрії починають з запровадження понять і аксіом стереометрії. Наступні розділи «Паралельність у просторі» та «Перпендикулярність прямих і площин у просторі» є підґрунтям для подальшого вивчення стереометрії, де вводяться нові поняття: кути між прямими у просторі, кути між прямою і площиною та між двома площинами; ознаки перпендикулярності прямої та площини, двох площин; перпендикуляр та похилу, проекцію похилої на площину, ортогональні проекції; пряму та обернену теореми про три перпендикуляри; відстані: від точки до площини, від точки до прямої, від прямої до паралельної їй площини, між паралельними площинами, між мимобіжними прямими; а також акцентується увага на застосуванні означень, ознак, властивостей перпендикулярних прямих і площин до розв'язування стереометричних задач та задач практичного змісту [1, 2].

Уже на цьому етапі з'являються задачі, які потребують використання комбінацій многогранників для успішного розв'язування задачі, наприклад:

**Задача 1.** У прямокутному паралелепіпеді  $ABCD_1B_1C_1D_1$  довжини сторін  $AB = 1$  см,  $AD = \sqrt{15}$  см,  $AA_1 = \sqrt{33}$  см. Визначте кут між прямими  $BD_1$  і  $A_1C_1$  (у градусах).



*Розв'язання.* Виконаємо рисунок. Кут між шуканими прямими, які є мимобіжними, незручно зобразити у самому паралелепіпеді, тому добудуємо поруч ще один паралелепіпед, рівний даному. Тоді кут між прямими  $BD_1$  і  $A_1C_1$  дорівнює куту  $\angle BD_1N$  або суміжному з ним куту.

З прямокутних трикутників знайдемо сторони  $\triangle BD_1N$ : із трикутника  $D_1MN$ :  $D_1N = \sqrt{(\sqrt{15})^2 + 1^2} = 4$  см; а тому і  $B_1D_1 = 4$  см; з  $\triangle BB_1N$ :  $BN = \sqrt{(\sqrt{33})^2 + (2 \cdot \sqrt{15})^2} = \sqrt{93}$  см; з  $\triangle BB_1D_1$ :  $D_1B = \sqrt{(\sqrt{33})^2 + 4^2} = 7$  см.

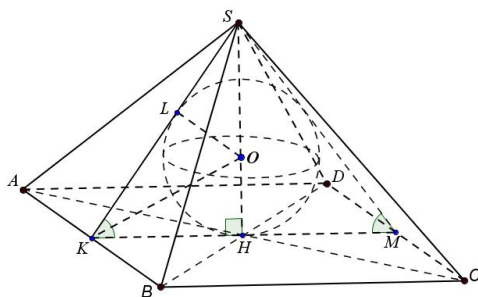
З  $\triangle BD_1N$  за теоремою косинусів визначимо косинус шуканого кута:  
 $\cos \angle BD_1N = \frac{D_1N^2 + BD_1^2 - BN^2}{2 \cdot D_1N \cdot BD_1}$ , звідки  $\cos \angle BD_1N = \frac{4^2 + 7^2 - (\sqrt{93})^2}{2 \cdot 4 \cdot 7} = -\frac{1}{2}$ . А тоді кут  $\angle BD_1N = \arccos\left(-\frac{1}{2}\right)$ , тобто дорівнює  $120^\circ$ , тоді кут між прямими  $BD_1$  і  $A_1C_1$  дорівнює суміжному куту до  $\angle BD_1N$ , тобто  $60^\circ$ .

*Відповідь:*  $60^\circ$ .

При вивченні многогранників і тіл обертання у 11-му класі з'являються задачі із вписаними (описаними) тілами обертання, наприклад:

**Задача 2.** Бічна грань правильної чотирикутної піраміди нахилена до площини основи під кутом  $60^\circ$ . Визначте об'єм (у  $\text{см}^3$ ) цієї піраміди, якщо радіус вписаної в неї кулі дорівнює 3 см.

*Розв'язання.*



Нехай  $SABCD$  – дана правильна чотирикутна піраміда, її основа – квадрат  $ABCD$ , вершина  $S$  проектується в точку  $H$  перетину діагоналей квадрата,  $K, M$  – середини  $AB$  і  $CD$ , відповідно;  $KH \perp AB$ . Маємо:  $SH$  – перпендикуляр до площини  $ABCD$ , проведений із точки  $S$ ,  $AB$  – пряма площини,  $SK$  – похила до площини,  $KH$  – проекція похилої  $SK$ , яка перпендикулярна до прямої площини ( $KH \perp AB$ ), а тому за ТТП похила  $SK$  також перпендикулярна до прямої площини,  $SK \perp AB$ . Маємо два перпендикуляри, поставлені до прямої  $AB$  у точці  $K$ , а тому за означенням кута між площинами маємо  $\angle SKH = \angle(SAB; ABC)$ .

Об'єм піраміди  $V = \frac{1}{3} \cdot S_{ABCD} \cdot SH$ . Куля дотикається до граней  $SAD$  і  $SBC$  (рівновіддалена від них), а тому центр кулі  $O$  лежить на бісекторі двогранного кута, утвореного цими площинами, тобто на  $KSM$  (можна міркувати інакше, наприклад, використовуючи симетрію правильної чотирикутної піраміди і кулі,  $KSM$  – площина симетрії для обох тіл). Аналогічно, розглянувши бісектор граней  $SAB$  і  $SCD$ , отримаємо, що  $O$  лежить на бісекторі двогранного кута, утвореного цими площинами. А тому центр кулі лежить на прямій перетину  $SH$  двох бісекторів. Можна розглядати бісектори інших двогранних кутів:  $SAB$  і  $SBC$ ,  $SAB$  і  $SAD$ ,  $SBC$  і  $SCD$ ,  $SCD$  і  $SDA$ , усі вони перетинаються по  $SH$ .

За умовою  $\angle SKH = \angle SMH = 60^\circ$ . Тоді  $\triangle SKM$  – рівносторонній,  $OH = 3$  см є радіусом вписаного кола в рівносторонній трикутник зі стороною  $KM$ ;  $r = \frac{a\sqrt{3}}{6}$ , звідки  $a = 2\sqrt{3} \cdot r$ , або  $a = 2\sqrt{3} \cdot 3 = 6\sqrt{3}$  см.  $SH$  є



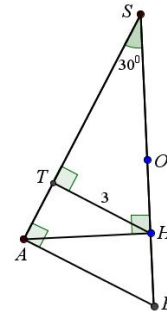
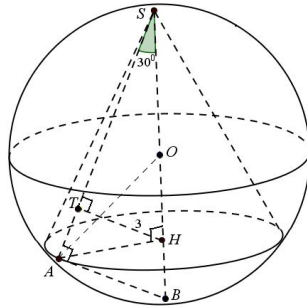
висотою рівностороннього трикутника, а тому  $h = \frac{a\sqrt{3}}{2}$  (або  $h = 3r$ ), звідки отримуємо, що  $SH=9$  см.

Площа основи  $S_{oc.}=a^2$ , а тому  $S_{oc.} = (6\sqrt{3})^2 = 108$  см<sup>2</sup>; об'єм  $V = \frac{1}{3} \cdot 108 \cdot 9 = 324$  см<sup>3</sup>.

*Відповідь:* 324 см<sup>3</sup>.

Окремим типом задач є тіла обертання, вписані в тіла обертання, наприклад:

**Задача 3.** У кулю вписано конус, твірна якого утворює з висотою кут 30°. Відомо, що відстань від центра основи конуса до твірної дорівнює 3 см. Визначте площу поверхні кулі у см<sup>2</sup>.



*Розв'язання.* Виконаємо рисунок. Нехай є куля з центром у точці  $O$ , точки  $S$  і  $B$  – точки, які лежать на поверхні кулі (сфері), діаметрально протилежні точки,  $SH$ ,  $SA$  і  $AH$  – висота, твірна і радіус конуса, відповідно,  $TH$  – перпендикуляр з центра основи конуса до твірної,  $TH=3$  см. Точка  $A$  лежить на сфері,  $SB$  – діаметр, а тому  $\angle SAB$  – прямий.

З прямокутного  $\Delta STH$ :  $SH = \frac{TH}{\sin TSH} = \frac{3}{0,5} = 6$  см,  $ST = TH \cdot \text{ctg} TSH = 3\sqrt{3}$  см. З подібності

$\Delta STH \cong \Delta SHA$ :  $\frac{ST}{SH} = \frac{SH}{SA}$ , звідки  $SA = \frac{SH^2}{ST} = \frac{6^2}{3\sqrt{3}} = 4\sqrt{3}$  см. З подібності  $\Delta STH \cong \Delta SAB$ :  $\frac{ST}{SA} = \frac{SH}{SB}$ , звідки

$SB = \frac{SA \cdot SH}{ST} = \frac{4\sqrt{3} \cdot 6}{3\sqrt{3}} = 8$  см (діаметр кулі), а тоді  $R = SO = 4$  см. А тоді площа поверхні кулі

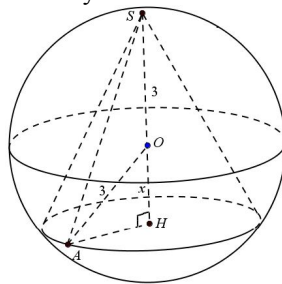
$S = 4\pi R^2 = 4\pi \cdot 4^2 = 64\pi$  см<sup>2</sup>.

*Відповідь:* площа сфери  $64\pi$  см<sup>2</sup>.

Наступна задача відноситься до інтегративних задач, які знаходяться на стику стереометрії, алгебри та математичного аналізу:

**Задача 4.** У кулю радіуса 3 см вписано конус. При якій довжині висоти конуса об'єм конуса буде найбільшим? Чому дорівнює цей об'єм?

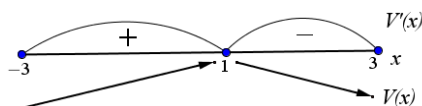
*Розв'язання.* Виконаємо рисунок. Нехай є куля з центром у точці  $O$ ,  $SO=OA=3$  см,  $SH$  і  $AH$  – висота і радіус конуса. Позначимо  $OH$  через  $x$ , тоді висота конуса  $SH=3+x$ . Зауважимо, що  $x$  може набувати від'ємних значень, тобто висота конуса може бути меншою за 3 см.



Виразимо радіус основи конуса:  $AH = \sqrt{OA^2 - OH^2}$ , або  $AH = \sqrt{9 - x^2}$ . Об'єм запишеться  $V = \frac{1}{3} \pi \cdot AH^2 \cdot SH$  або  $V = \frac{1}{3} \pi \cdot (9 - x^2) \cdot (3 + x)$ , після розкриття дужок отримуємо, що

$V = \frac{1}{3} \pi \cdot (-x^3 - 3x^2 + 9x + 27)$ . Необхідною умовою екстремуму є рівність нулю похідної; обчислимо

похідну:  $V' = \frac{1}{3} \pi \cdot (-3x^2 - 6x + 9) = -\pi \cdot (x^2 + 2x - 3)$ , похідна дорівнює нулю при  $x = -3$ ,  $x = 1$ :



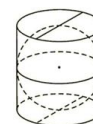
Оскільки при переході через точку  $x = 1$  похідна змінює знак з плюса на мінус, то при  $x = 1$  функція досягає максимуму. А тому висота конуса  $SH = 3 + 1 = 4$  см. А тоді радіус основи  $AH = \sqrt{9 - 1} = 2\sqrt{2}$  та об'єм:

$$V = \frac{1}{3} \pi \cdot 8 \cdot 4 = \frac{32}{3} \pi \text{ см}^3.$$

*Відповідь:* висота дорівнює 4 см, а об'єм конуса  $\frac{32}{3} \pi \text{ см}^3$ .

Наступна задача є задачею відкритої частини ЗНО, 2008 р.

**Задача 5.** У склянку циліндричної форми, наповнену водою по самі вінця, поклали металеву кульку, що дотикається до дна склянці та стінок. Визначте відношення об'єму води, яка залишилась у склянці, до об'єму води, яка вилилась зі склянці.



*Розв'язання.* У циліндра, очевидно, висота дорівнює діаметру основи, а тому  $V_1 = \pi \cdot R^2 \cdot 2R = 2\pi R^3$ .

Об'єм води, яка вилилася, дорівнює об'єму кулі:  $V_2 = \frac{4}{3} \pi R^3$ . Тоді об'єм води, яка лишилася, є різницею цих

об'ємів:  $V_3 = 2\pi R^3 - \frac{4}{3} \pi R^3 = \frac{2}{3} \pi R^3$ . А тоді відношення  $V_2 : V_3 = 2 : 1$ .

*Відповідь:* 2:1.

Серед завдань закритої частини зовнішнього незалежного оцінювання з математики на комбінацію тіл зустрічаємо наступні задачі:

**Задача 6.** (ЗНО, 2011 р.). У чотирикутну піраміду, в основі якої лежить рівнобічна трапеція з бічною стороною 13 см і основою 18 см, вписано конус. Знайдіть площу  $S$  бічної поверхні конуса (у  $\text{см}^2$ ), якщо всі бічні грані піраміди нахилені до основи під кутом  $60^\circ$ . У відповіді запишіть значення  $\frac{S}{\pi}$ .

*Розв'язання.* Зауважимо, що конус вписано у піраміду, тобто основа конуса (круг) вписана в основу піраміди – рівнобічну трапецію. Необхідною і достатньою умовою того, що коло можна вписати у чотирикутник, є рівність сум протилежних сторін чотирикутника, звідки отримуємо, що сума основ трапеції дорівнює сумі її бічних сторін. А тоді невідома основа:  $a + 18 = 13 + 13 \Rightarrow a = 8$ .

Подальше розв'язання впливає із рисунка: обчислюємо висоту рівнобічної трапеції за стандартним алгоритмом:  $18 - 8 = 10$ ;  $10 : 2 = 5$ ;  $h = \sqrt{13^2 - 5^2} = 12$ . Тоді радіус вписаного у трапецію кола дорівнює половині висоти  $r = 6$ . Площа основи  $S_{oc} = \pi r^2 = 36\pi$ . А тоді площа бічної поверхні

$$S_{bi} = \frac{S_{oc}}{\cos \varphi} = \frac{36\pi}{\cos 60^\circ} = 72\pi. \text{ Звідки відповідь до задачі – вираз } \frac{S}{\pi} = 72.$$

*Відповідь:* 72.

**Задача 7.** (ЗНО, 2015 р., тест Б). Навколо конуса описано трикутну піраміду, площа основи якої дорівнює  $50\sqrt{3}$ , а периметр основи – 50. Визначте об'єм цього конуса, якщо довжина його твірної дорівнює 4. У відповіді запишіть значення  $\frac{V}{\pi}$ .

*Відповідь:* 8.

**Висновки.** Справжнє засвоєння математики, а отже, і стереометрії, починається тільки із розв'язування задач. Велике значення має систематичне розв'язування задач, бо найбільші труднощі, які виникають при розв'язуванні задач зі стереометрії – це, крім знань з планіметрії і стереометрії, вміння застосовувати різноманітні прийоми пошуку рішення та поєднувати в процесі розв'язування однієї задачі різні математичні методи.

Наведені приклади – це частина задач з шкільного курсу стереометрії і вчитель зможе внести корективи у викладений матеріал в залежності від підготовки учнів, їх здібностей і інтересів. Розглянутий матеріал корисно використати для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Ізюмченко Л.В., Ботузова Ю.В., Ткаченко Л.А. Інтенсифікація підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з математики (стереометрія): [навч. посібник]. – Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2018. – 121 с.
- Стереометрія у старшій школі: посіб. для вчителя / Я.С. Бродський, В.Ю. Грек, О.Л. Павлов [та ін.]. – Т.: Богдан, 2005. – 404 с.





Ілля ШОСТАК

**ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УЗАГАЛЬНЮВАТИ І СИСТЕМАТИЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ КУРСУ ФІЗИКИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Чінчой О. О.

У статті розглянуто питання формування умінь учнів систематизувати навчальний матеріал курсу фізики, описані приклади методичних прийомів узагальнення знань.

**Постановка проблеми.** В умовах створення і впровадження стандартів загальної середньої освіти, однією з основних цілей навчання в школі є оволодіння учнями основами методів природничо-наукового дослідження. Найважливішим напрямком є формування в учнів умінь систематизувати результати явищ природи і техніки, робити узагальнення та оцінювати їх вірогідність і межі застосування, планувати та проводити експерименти тощо.

Фізика (та інші природні науки) через свої особливості володіє достатніми можливостями для формування системних знань та розвитку умінь учнів. Проте аналіз програм дозволяє зробити висновок про відсутність чіткої вимоги формування узагальнених способів діяльності. Іншими словами, конкретні освітні галузі не орієнтовані на розвиток здібностей до самоосвіти, в чому і проявляється проблема. Таким чином, існує протиріччя між об'єктивною необхідністю формування способів діяльності і наявним рівнем самоосвіти.

Це протиріччя визначає **актуальність** формування умінь учнів узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал курсу фізики.

Методику роботи з формування в учнів умінь узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал курсу фізики розробляли: О. І. Бугайов, С. У Гончаренко, С. П. Величко, Є. В. Коршака, Є. М. Мисечко, Ю. М. Мар'їнських, В. Г. Разумовський, О. В. Сергєєв, В. Д. Сиротюк, Ю. М. Галатюк та ін.

Аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури з питань формування в учнів розумових операцій показав, що розроблена методика розвитку вміння узагальнювати матеріал певних тем курсу фізики та алгоритми для розв'язування деяких типів фізичних задач. Проте, слід зазначити, що в більшості випадків автори подають узагальнення і системи у готовому вигляді, не враховуючи, що частина учнів не вміє ними користуватися, а також будують свою роботу з школярами дедуктивним методом. Недостатньо досліджена система роботи вчителя та учнів у процесі застосування алгоритмів розв'язування задач, недостатньо досліджений механізм формування в учнів умінь узагальнення і систематизації навчального матеріалу, не виявлено психолого-дидактичні умови ефективності застосування різних систем на матеріалі природничих предметів для учнів основної школи, яка зазнала останнім часом суттєвих змін.

**Мета дослідження** полягає у створенні дидактичної системи вправ і пізнавальних завдань з фізики, спрямованої на розвиток в учнів загальноосвітньої школи умінь узагальнювати і систематизувати знання.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідною умовою формування глибоких і міцних знань є їх систематичність, досягнення якої потребує від учителя певних зусиль [2, С. 15-17]. Під *систематизацією* розуміють розумову діяльність, в процесі якої об'єкти, які вивчаються, організовуються в певну систему на основі виробленого принципу. Під системою в сучасній філософії розуміють «сукупність об'єктів, взаємодія яких спричиняє появу нових інтегративних якостей, які не властиві окремо взятим об'єктам, які утворюють систему. Зв'язок між компонентами настільки тісний і важливий, що зміна одного з них викликає зміну інших, а нерідко й системи в цілому» [1].

Систематизація знань невіддільна від їх узагальнення: чим ширше узагальнення, тим більше відображено між ними зв'язків і відношень, тим більш широке коло знань об'єднується в систему. Узагальнення і систематизація знань досягаються різними шляхами, засобами, методами. Важливо, щоб в основі їх були виявлення і осмислення учнями головного, істотних понять та їх відношень і взаємозв'язків з іншими, уже засвоєними поняттями, ідеями, а не ілюстрація вчителем готових знань.

Особливістю системи знань є те, що кожне наступне поняття чи твердження виводиться з попередніх на основі виявлення нових взаємозв'язків і відношень.

Учні мають усвідомлювати, що розрізнені відомості, і є передусім причиною труднощів при вивченні матеріалу, а це призводить до нерозуміння суті і, отже, до втрати інтересу до предмету. Згрупований та систематизований матеріал легше і міцніше запам'ятовується, ним зручно користуватися в найрізноманітніших ситуаціях.

Узагальнювати і систематизувати знання можна за допомогою різних методичних прийомів: *порівняння, складання таблиць та схем, використання графів, знаходження узагальнюючих відповідей, розв'язування задач, пошуку аналогій* та ін.

*Схеми* можуть бути рекомендовані для систематизації і узагальнення знань при заключному повторенні навчального матеріалу в курсі фізики. Таблиці і структурні схеми можна складати на останньому уроці вивчення відповідних тем. Проте найкращий ефект одержується тоді, коли кістяк таблиці чи схеми дається учням на початку вивчення теми, яку вони заповнюють у процесі вивчення. На останньому ж уроці обговорюють відповідні таблиці чи схеми, згадуючи навчальний матеріал у певній послідовності.

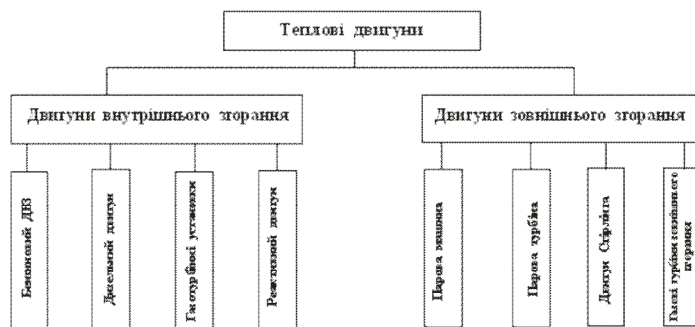


Схема 1. Типи теплових двигунів

Прикладом використання задач як засобу узагальнення і систематизації знань може бути урок на тему «Теплові двигуни. Коефіцієнт корисної дії теплових двигунів» (10 клас), який фактично завершує шкільний курс термодинаміки. Тому, для аналізу роботи теплових машин, розв'язку задач на визначення ККД циклів необхідні знання майже всього попереднього матеріалу.

Задача. На рисунку 1 поданий термодинамічний цикл турбо-реактивного двигуна (цикл Брайтона). За відомими температурами  $T_1$ ,  $T_2$ ,  $T_3$ ,  $T_4$  вивести формулу для ККД циклу.

Розв'язок. Обчислимо ККД циклу через підведену і відведену кількість теплоти. Коефіцієнт корисної дії термодинамічного циклу визначається за

$$\eta = 1 - \frac{Q_2}{Q_1}$$

формулою:

Під час здійснення адіабатних процесів розширення і стиснення не відбувається теплообміну робочого тіла ні з нагрівачем, ні з холодильником. Відповідно, весь процес передачі теплоти  $Q_1$  від нагрівача здійснюється при переході газу із стану 2 у стан 3, а процес передачі кількості теплоти  $Q_2$  холодильнику – при переході газу із стану 4 у стан 1. Згідно першому закону термодинаміки при ізобарному передачі теплоти (2–3):

$$Q_1 = \Delta U_{23} + A_{23} = \frac{3}{2} \frac{m}{M} R(T_3 - T_2) + p(V_3 - V_2) = \frac{3}{2} \frac{m}{M} R(T_3 - T_2) + \frac{m}{M} R(T_3 - T_2) = \frac{5}{2} \frac{m}{M} R(T_3 - T_2)$$

Аналогічно кількість теплоти  $Q_2$ , що була передана холодильнику при ізобарному переході (4–1):

$$Q_2 = \Delta U_{41} + A_{41} = \frac{5}{2} \frac{m}{M} R(T_4 - T_1)$$

$$\eta = 1 - \frac{T_4 - T_1}{T_3 - T_2}$$

Тепер знаходимо ККД циклу:

В узагальненні і систематизації знань особливу роль відіграють графічні зображення, які є опорою абстрактних міркувань, своєрідним засобом що надає математичній ситуації виразності, чіткості, конкретності, заощаджує час і полегшує розумову діяльність учнів.

Графічні зображення розвантажують від читання громіздких словесних описів, одноманітних записів, дають змогу швидко збагнути суть завдання, встановити необхідні зв'язки і відношення для його розв'язання, а також побачити зв'язки і відношення між поняттями, закономірностями, явищами.

Більш високий рівень систематизації знань досягається на семінарах міжпредметного характеру. Їх завданням є систематизація знань, які отримують при вивченні ряду навчальних предметів: фізики, хімії, біології, математики. Прикладами таких семінарів є «Електричний струм у рідинах», «Роль науки в житті людини та суспільному розвитку».

Висновки. Важливою умовою формування умінь узагальнювати і систематизувати інформацію є наявність такої дидактичної системи, яка забезпечує загальний розвиток кожного учня як особистості та успішно реалізує мотиваційний, змістовно-процесуальний і контрольно-оцінний компоненти його навчальної діяльності. Ефективність використання дидактичної системи вправ забезпечується реалізацією певних умов, таких як: наявність у школярів позитивної навчальної мотивації; наявність необхідного дієвого апарату, здатність учнів до аналізу та самоаналізу; забезпечення послідовності у розвитку вмінь узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал; поєднання репродуктивної і творчої діяльності учнів з поступовим переходом до самостійної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Основи методики преподавания физики в средней школе /Под ред. А. В. Перышкина и др. Москва: Просвещение, 1984. 308 с.
2. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. Київ: МАУП, 2000. 208 с.
3. Чинчой О. О. Узагальнення й систематизація знань учнів при вивченні розділу "Основи термодинаміки" //Фізика та астрономія в рідній школі. 2015. №6. С.17 – 20.
4. Укрупнені дидактичні одиниці з фізики у наочних засобах: Навчальний посібник /Ю. М. Мар'їнських, Д. Я. Костюкевич. К.: ВПФ «Епсілон», 2008. 64 с.



Олена БОГАТИР

**МОЛОДІЖНИЙ РИНОК ПРАЦІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
(СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)*

*Науковий керівник – кандидат географічних наук, старший викладач Сільченко Ю. Ю.*

**Постановка проблеми.** Найбільш цікавим для дослідження суспільно-географічних особливостей є сектор молодіжного ринку праці. З одного боку, він характеризується потенційними можливостями впливу на структурні зрушення в економіці, а з іншого боку виявляє проблемні тенденції щодо працевлаштування, повної зайнятості, високого безробіття, міграційного відтоку тощо. Кіровоградська область відзначається депопуляцією населення, позитивним міграційним відтоком, що неодмінно позначається на поповненні і функціонуванні молодіжного сегменту ринку праці.

**Аналіз попередніх досліджень.** Значну кількість досліджень у сфері молодіжного ринку праці проведена такими економістами, як: Н. Анішиною (державне регулювання зайнятості молоді), М. Хмелярчук (соціальний захист молоді), В. Кравченко (групування регіональних молодіжних сегментів), Є. Бородіною (ефективність діяльності органів державного управління з питань молодіжної політики). Заслужують уваги й дослідження географів, які розкривають питання з позиції суспільно-географічних особливостей: О. Безпала, І. Мостовою, Н. Мезенцевою, В. Сайчук, Ю. Сільченко та інші.

**Мета та завдання даного дослідження** є аналіз суспільно-географічних особливостей функціонування молодіжного ринку праці Кіровоградської області.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Молодіжний ринок праці – це система обміну індивідуальних здібностей молоді віком від 15 до 35 років до праці на фонд життєвих цінностей. Цей сегмент ринку праці «штучно» виокремлюють серед інших у зв'язку із важливістю державного регулювання.

Ю. Богоявленська, А. Мельник зазначають: «Молодь вважається однією з найбільш важливих суспільних груп у багатьох країнах, тому що вона має могутній інноваційний потенціал, від якого залежать майбутні шляхи розвитку суспільства» [1].

Молодь, яка залучена до трудової діяльності характеризується певними особливостями: високою гнучкістю і мобільністю до соціально-економічних змін в країні чи області, певною трудовою нестабільністю (пошуки самовизначення), зацікавленість у інноваційному секторі економіки, орієнтування на швидкі та високі заробітки, залежність від зовнішніх чинників впливу [3].

Сприяння молодіжній зайнятості є стратегічним напрямом молодіжної політики нашої держави, визначеним Державною цільовою соціальною програмою „Молодь України” на 2016-2020 роки [5].

Ситуація на ринку праці Кіровоградської області характеризується постійним попитом на кваліфікованих робітників з інструментом (23,2%), на робітників з обслуговування, експлуатації і контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування і машин (17,1%) на працівників сфери торгівлі і послуг (10,5%) та на фахівців (9,6%). Станом на 01 вересня 2017 року в центрах зайнятості області було зареєстровано 12,6 тис. безробітних громадян, з яких 35,6% – молодь віком до 35 років, майже кожен другий безробітний належав до сільських мешканців [2].

За даними 2016 року кількість економічно активної молоді у Кіровоградській області становить 36,5 % від загальної кількості. За віковою характеристикою 9,6 % – вікова група 15-24 роки; 13,5 % – 25-29 років; 13,4 % – 30-34 роки. За статевою структурою 32% становлять жінки у віці від 15 до 34 років та 39,7% – чоловіки цієї ж вікової групи із загальної кількості економічно активного населення. Частка молоді у міських поселеннях – 37,3% та у сільській місцевості 35,3%. На формування молодіжного сегменту ринку праці області впливають демографічні підвалини – діти від чисельної когорти післявоєнного демографічного вибуху. Навіть не зважаючи на те, що зараз в Україні спостерігається гостра демографічна криза, досить висока частка молоді продовжує поповнювати число працездатного населення.

Аналізуючи економічне активне населення за віковими групами у відсотках до населення відповідного віку слід зазначити: 40,4% у віці 15-24 років – на цю групу припадає найбільша кількість студентської молоді, серед них 33,4% жінок та 46,9% чоловіків; 75,7 % у віці 25-29 років – до цієї групи відносяться випускники закладів професійно-технічної, вищої освіти, що розпочинають трудову діяльність, серед них 61,6% жінок та 88,6% чоловіків; 81,3% у віці 30-34 років – до цієї групи відносять найчисельнішу когорту працюючої молоді, серед них 73,7% жінок та 89,9% чоловіків [2]. Розподіл молоді за віковими групами та місцем проживання представлена на рис. 1

Зайнятість молодіжного сегменту області становить 7,9% у віці 15-24 років; 13,5% у віці 25-29 років; 13,6% у віці 30-34 років. Тобто, на ринку праці області частка зайнятої молоді становить 35%, у міських поселеннях – 36,6%, а у сільській місцевості 32,6%. Найбільша частка зайнятої молоді спостерігається в оптовій і роздрібній торгівлі побутовими товарами і складає 54,8%. Серед них питома вага жінок у віці 15-34 років у обліковій кількості працюючих жінок становила 52,0%.

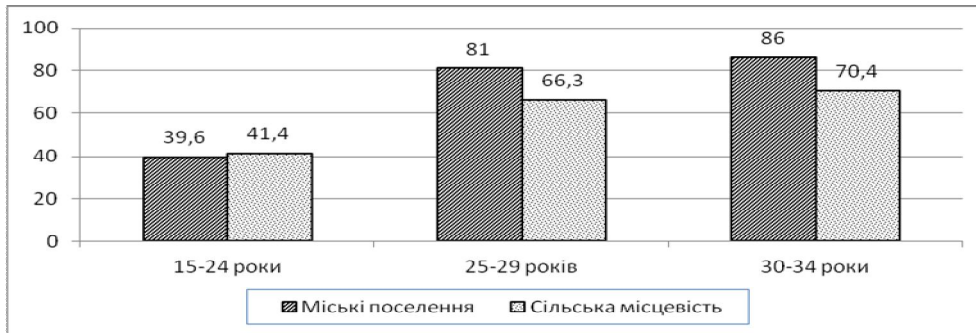


Рис. 1. Рівень економічної активності населення за віковими групами, статтю та місцем проживання, %

У 2016 році рівень безробіття у віковій групі 15-24 роки становив 22,2 %, у віковій групі 25-29 років – 13,7 %, 30-34 років – 11,9%. Головні причини зростання безробіття серед молоді – це пошук місця роботи після закінчення навчання. Зміщується й орієнтир при виборі професії – це рівень доходів. Сучасна молодь починає працевлаштовуватись ще під час навчання у закладах вищої освіти. Особливо гостро на сьогодні стоїть проблема міграції молодих фахівців, випускників ВНЗ, які відкрито виявляють бажання отримувати вищу заробітну плату. 20,5 % трудових мігрантів це молодь у віці 18-24 років, 12,2% – 25-29 років, 20,1% – особи у віці 30-35 років [4].

Серед безробітних у віці до 35 років, 81,9% до реєстрації у службі зайнятості мали професійний досвід. Решта громадян з різних причин не була зайнята більше 1 року або відносилась до випускників навчальних закладів різних типів, що не мали професійного досвіду. Протягом січня-серпня 2018 року кількість випускників, що отримували послуги державної служби зайнятості становила 264 особи (у т.ч. 211 випускників вищих навчальних закладів та 53 випускника професійно-технічних навчальних закладів). Серед випускників ВНЗ 34,1% навчалися у галузі соціальних наук, бізнесу та права. Серед випускників ПТНЗ 39,6% становлять працівники сфери торгівлі та послуг. За сприянням державної служби зайнятості у січні-серпні 2018 року знайшли роботу 5494 молодих громадянина, зокрема, 38,1% з них були працевлаштовані оперативним чином до набуття статусу безробітного [4].

За професійним складом зареєстрованих безробітних у 2017 році найбільше було військовослужбовців 1176 осіб, керівники відділів, директори – 595 осіб, завідувач складу – 118 осіб, головний бухгалтер – 116 осіб, менеджер – 110 осіб, спеціаліст державної служби – 304 особи, економіст – 190 осіб, юрист – 122 особи, комірник – 230 осіб тощо.

**Висновки.** Молодь характеризується високою активністю, ініціативністю, мобільністю, готовністю досить швидко реагувати на зміни ринку праці. Функціонування молодіжного ринку праці залежить від різних факторів, серед яких особливо виділяються виробничі, демографічні, соціально-економічні, освітні, культурні та інші. Особливо актуальними питаннями ринку праці Кіровоградської області залишаються проблеми: соціальної захищеності молоді, недостатнього використання трудового потенціалу, міждержавної міграції, молодіжного безробіття, залучення молоді у тіньову сферу зайнятості тощо. Негативною для молодіжного ринку праці області є також внутрішньо-регіональна міграція “село – місто”. Причинами цього явища виступають незадовільні соціально-культурні і побутові умови життя, низький рівень заробітної плати, погіршення освітнього рівня і, як наслідок, старіння села.

На рівні програм економічного розвитку області необхідно приділяти увагу заходам популяризації професійної освіти, розвитку системи безперервної освіти, забезпечення економічних та соціальних умов професійної самореалізації молодих науковців, які будуть вирішувати нагальні проблеми та покращать стан молодіжного ринку праці в області, оскільки це потенційний сегмент.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленська Ю. Молодіжний сегмент ринку праці: стан, тенденції та перспективи функціонування в умовах формування соціально орієнтованої економіки в Україні / Ю. Богоявленська, А. Мельник // Вісник Львівського університету. Серія економічна. – 2012. – Випуск 47. – С. 132-141.
2. Головне управління статистики у Кіровоградській області. Офіційний сайт - <http://www.kr.ukrstat.gov.ua>
3. Заволока Ю.Ю. Особливості відтворення та формування трудового потенціалу (на прикладі Харківської області) / Ю.Ю. Заволока // Часопис соціально-економічної географії. Випуск 2. – Харків, 2007. – С. 169-175.
4. Кіровоградський обласний центр зайнятості. Офіційний сайт – <https://kid.dcz.gov.ua/analytics/65>
5. Підписання Українського Пакту заради молоді – 2020 у рамках Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2016-2020 роки. – Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/news/8121.html>





Дар'я ДЕМЧЕНКО

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОГО ТУРИЗМУ  
В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук доцент Онойко Ю.Ю.

**Актуальність теми дослідження.** Традиційно українське село розглядалось як ресурс для сільськогосподарського виробництва. В той час як питання соціального, культурного, екологічного розвитку, тим більше туристичного використання сільської місцевості, відходили на другий план. Однак відомо, що сільський туризм сприяє ефективному використанню природних історико-культурних виробничих та трудових ресурсів сільської місцевості стимулює покращення стану інфраструктури сільських територій, забезпечує значні фінансові надходження до бюджетів місцевих громад, популяризує культурну спадщину, носієм якої виступає українське селянство.

Сільський туризм – це складне та багатогранне явище, яке виконує ряд важливих суспільних функцій та сприяє перетворенню депресивних аграрних регіонів в привабливі і перспективні.

Завдяки різноманіттю природних ресурсів сільської місцевості, самотності культури, традицій і звичаїв українського селянства, та формуванню серед жителів міст зацікавленості у відпочинку в межах позаміських територій, сільський туризм в туристичній сфері України набуває все більшої популярності.

Кіровоградська область має сприятливі умови для розвитку сільського туризму, оскільки належить до типово аграрних регіонів України. Проте здійснені наукові пошуки [5; 6] доводять, що сільський туризм на Кіровоградщині розвивається значно повільніше, ніж на території сусідніх областей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питаннями розвитку сільського туризму як явища в Україні та окремих регіонах, в тому числі і Кіровоградській області, займались в своїх дослідженнях О.Я. Сідун (Ужгород, 2002), В.В. Гловацька (Дніпропетровськ, 2006), І. Зінко (Львів, 2008), Т.Ю. Лужанська С.С. Махлинець та Л.І. Тебляшкіна (Київ, 2008), Т.А. Пінчук (Ужгород, 2009), М.М. Пітюлич та І.І. Михайлюк (Ужгород, 2011) О.Б. Бурова (Київ, 2013) Н.Є. Кудла, (Київ, 2015), Л.Л. Семенюк та А.В. Зарубіна (Чернівці, 2010) О.В. Медведєва та Т.П. Мірзак (Київ, 2012) Н.В. Столярчук і О.М. Остапенко (Кіровоград, 2015) Ю.Ю. Онойко і В.С. Кролік (Київ, 2012; Харків, 2014; Кропивницький, 2017).

**Постановка завдання.** Завдання нашого дослідження полягали у аналізі суттєвих рис сільського туризму як специфічного соціально-економічного явища, з'ясуванні передумов, проблем та перспектив його розвитку в Кіровоградській області та Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Сільський туризм на сьогодні є одним із перспективних напрямків туризму, його розвиток здійснює позитивний вплив на відродження сільської місцевості та її народних звичаїв і традицій.

На даний час у фаховій науковій літературі не існує загальноприйнятого тлумачення поняття «сільський туризм». Визначення, запропоновані різними дослідниками, суттєво різняться, а подеколи не розкривають всієї сутності сільського туризму як виду туристської діяльності. Часто термін «сільський туризм» підмінюється поняттями «фермерський туризм», «зелений туризм», «екологічний туризм», «агротуризм». Недостатнє наукове осмислення поняття «сільський туризм» зумовлює неоднозначність термінологічного апарату.

У ході дослідження сільського туризму Кіровоградщини нами [5] було сформульоване власне визначення даного поняття, яке ввібрало його найважливіші ознаки. Таким чином, *сільський туризм* – це специфічний відпочинковий та пізнавальний вид туризму, який базується на перебуванні туристів у межах сільських садіб з метою ознайомлення із побутом селян, традиційними промислами, культурою і звичаями жителів сільської місцевості, пізнанням природних та історико-культурних об'єктів на території та поблизу сільських населених пунктів. У наведеному визначенні територіально і предметно розмежовано сільський туризм від інших видів туристської діяльності.

Головні риси сільського туризму:

– сільський туризм територіально тягнє до сільських населених пунктів, їх околиць, прилеглих територій та угідь, що використовуються або використовувались в недалекому минулому в сільськогосподарському виробництві;

– сільський туризм складається з різноманітних форм туристсько-рекреаційної діяльності: відпочинкові та пізнавальні, природноорієнтовані, та ті, що використовують історико-культурні і виробничі ресурси сільської місцевості; тож сільський зелений туризм, агротуризм, фермерський туризм, дачний туризм, етнічний сільський туризм – це різновиди сільського туризму, а співвідношення між цими поняттями слід розглядати як часткове до загального;

– найважливішими видами відпочинку та розваг у сільському туризмі є сільський стиль життя традиції і ремесла сільських жителів, їх агровиробнича діяльність, фестивалі, традиційна сільська забудова, сільські садиби-музеї, історико-культурні та природні об'єкти сільської місцевості;

– визначну роль в організації сільського туризму відіграють селяни; найчастіше саме жителі сіл складають туристичні маршрути і організують екскурсії, походи, культурні заходи в межах сільських територій, надають своє житло і господарство для потреб туристів, забезпечують їх продуктами харчування,



підтримують у належному стані природні та історико-культурні туристичні об'єкти, виробляють сувенірну продукцію;

– сільське домогосподарство (зелена садиба) виступає базою для проведення сільського туризму, яке з одного боку є місцем перебування і ночівлі туристів, а з іншого – специфічною туристичною атракцією;

– сільський туризм виступає важливим механізмом формування сталого розвитку сільських територій, адже раціонально використовує їх природні, історико-культурні, агровиробничі та трудові ресурси, сприяє збереженню і популяризації етнокультурної самобутності селянства, охороні та пізнанню природного довкілля.

Таким чином, сільський зелений туризм, аграрний туризм і екотуризм відрізняються основними цілями використання вільного часу. Сільський зелений туризм передбачає стаціонарний відпочинок з можливістю радіальних виїздів, походів та залученням до традиційних видів сільського господарства. Екотуризм – це безперервний рух, ознайомлення з природою, традиціями, культурою певного середовища, а аграрний туризм являє собою відпочинок із залученням рекреанта до сільськогосподарської діяльності.

Кіровоградщина має значний природний та історико-культурний потенціал для розвитку сільського туризму. Розташування у межиріччі Дніпра та Південного Бугу, в центральній частині країни обумовлює вигідне транспортно-географічне положення. Поверхня області рівнинна, має значний ступень ерозійного розчленування, переважає яружно-балковий тип рельєфу. Клімат помірно-континентальний, із сухим, часто жарким літом, що також приваблює туристів та спонукає їх до позаміського відпочинку в теплу пору року. Долини рік Кіровоградщини глибоко врізані в кристалічний фундамент Придніпровської височини і подекуди мають каньйоноподібний вигляд зі скельними відслоненнями та порогами.

Біотичне та ландшафтне різноманіття Кіровоградської області зумовлене розташуванням на межі лісостепової та степової природних зон. Природні осередки лісів збереглися на півночі та заході Кіровоградщини, де переважають сосна, клен, акація та береза. Станом на 2018 рік на території Кіровоградської області створено 221 об'єкт природно-заповідного фонду, 23 мають статус загальнодержавних, 198 місцевого значення [5], більшість з яких знаходиться в межах або поблизу сільських населених пунктів. Однак в структурі природно-заповідного фонду відсутні об'єкти найвищого рівня заповідання – заповідники та національні природні парки, що могло б бути додатковим стимулом для відвідування туристами сільської місцевості краю.

Близько третини жителів Кіровоградщини (37%) проживає у сільській місцевості та може бути задіяна у сільському туризмі. Серед різних типів населених пунктів переважають села (995) та селища міського типу (27). В різні історичні часи на Кіровоградщину прибували представники багатьох націй: українці, росіяни, болгари, молдовани, вірмени та інші, приносячи свій колорит у вигляді самобутніх традицій і звичаїв в сільське життя регіону. Національні меншини в сільській місцевості краю досить часто селились компактно, формуючи моноетнічні поселення, які нині приваблюють туристів своєю самобутністю.

Античний історик Геродот південно-західну частину території сучасної Кіровоградщини називав «Екзампей» [2], що перекладається з древньогрецької як «священні шляхи». Саме це місце в стародавніх історичних документах вважалось сакральним центром Великої Скіфії. Тому на сьогодні тут збереглось чимало скіфських курганів, а також стоянок епохи пізнього палеоліту, трипільських поселень, могильників бронзового віку, городищ чорноліської культури, козацьких курганів тощо, які нині успішно використовуються як об'єкти пізнавального сільського туризму.

Традиційні народні ремесла селян Кіровоградщини, які найбільше цікавлять туристів – це хлібопекарство в домашніх умовах, вишивка, різьбярство, виробництво керамічних виробів, ткацтво, лозоплетіння, соломоплетіння, бісероплетіння, тістопластика та багато інших. З більшості цих напрямків в селах області діють популярні майстер-класи. Традиційні свята та обряди, які колоритно відзначають в сільській місцевості краю (Різдво, Новий рік, Водохреща, Купала, обжинки), також приваблюють міських жителів.

Численні села та селища Кіровоградщини є батьківщиною багатьох провідних громадських, культурних та наукових діячів України минулого і сучасності, зокрема корифеїв вітчизняного театру М.Л. Кропивницького та І.К. Тобілевича, відомого військового діяча дореволюційного часу генерала М.М. Раєвського, засновника революційного руху Л.Д. Троцького, письменників і поетів Ю.І. Яновського, Є.Ф. Маланюка, В.С. Близнеця, композитора К.О. Ерделі, актора Г.П. Юри та ін. В пам'ять про видатних земляків в сільській місцевості створено чимало цікавих музеїв, періодично проводяться фестивалі, творчі зустрічі, які завжди привертають увагу туристів.

Особливо сприятливі умови для розвитку сільського зеленого туризму створюються на територіях національних і ландшафтних парків, де існує можливість поєднати відпочинок з пізнанням природного та історико-культурного потенціалу регіону. Необхідною умовою реалізації програм його розвитку є співпраця місцевих осередків та національних і регіональних парків. Розвиток сільського зеленого туризму спонукає до поліпшення благоустрою селищ, тобто сільських садиб, вулиць, а також стимулює розвиток соціальної інфраструктури. На першому етапі обслуговування відпочиваючих відбувається за допомогою існуючого житлового фонду з використанням місцевих рекреаційних ресурсів. Але з часом за рахунок коштів, які надходять від цієї діяльності ті, хто нею займаються, починають робити вклади у поліпшення комунального облаштування житла, вулиць. Об'єднаними зусиллями вони поліпшують сферу обслуговування. А це одночасно й вагомих внесок у розвиток села [1].

Громадська організація «Кіровоградський обласний осередок Спілки сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні» частково координує розвиток сільського туризму в регіоні. Основні напрямки



роботи місцевого осередку Спілки спрямовані на допомогу населенню у створенні зелених садиб, юридичну підтримку та консультації, проведення профільних семінарів та навчання господарів зелених садиб і фахівців з даної галузі, рекламу і популяризацію сільського зеленого туризму в області взагалі та конкретних садиб і туристичних об'єктів зокрема.

В ході проведення досліджень [5; 6] було виявлено дві групи проблем, які обмежують розвиток сільського туризму в Кіровоградській області: концептуальні та регіонально-прикладні. Серед найважливіших концептуальних проблем розвитку сільського туризму загальнодержавного характеру назвемо такі:

1. обмежене наукове розуміння феномену сільського туризму, недостатній об'єм теоретико-методологічних праць відповідного напрямку, неоднозначність поняттєво-термінологічного апарату;
2. сільський туризм не має загальнодержавної стратегії розвитку в Україні;
3. відсутність належної нормативно-правової бази щодо регулювання відносин у сфері сільського туризму;
4. неналежна правова, освітньо-просвітницька та фінансова державна підтримка особам і організаціям, які надають послуги сільського туризму; в структурі департаменту культури туризму та культурної спадщини Кіровоградської обласної державної адміністрації на сьогодні відсутній навіть самостійний відділ, який би займався питаннями туризму;
5. рекламно-інформаційна забезпеченість сільського туризму знаходиться на низькому рівні розвитку;
6. низький рівень методичної та фахової підготовки працівників сфери сільського туризму, господарів зелених садиб, працівників відповідних регулюючих органів. Проте, останнім часом у вирішенні даного питання на обласному рівні намітились певні зрушення. Зокрема в регіоні проводяться конференції, круглі столи, методичні семінари з господарями зелених садиб за участі працівників відповідних регулюючих органів, науковців, громадських організацій. Під час таких заходів відбувається обговорення проблем розвитку сільського туризму в регіоні, окреслюються перспективи його розвитку, висловлюються рекомендації щодо вирішення актуальних питань, учасники обмінюються досвідом у веденні сільського туризму.

Проблеми сільського туризму в Кіровоградській області зумовлені не продуманою регіональною політикою у сфері туризму та невисоким рівнем розвитку соціальної і виробничої інфраструктури, особливо туристичної в сільській місцевості краю, малою кількістю зелених садиб, слабкою підтримкою їх власників місцевими органами влади, низькою якістю надання туристичних послуг, виснаженістю деяких природних та неналежним естетичним станом окремих історико-культурних туристичних об'єктів в регіоні, обмеженою кількістю розроблених туристичних маршрутів та їх слабкою популяризацією [7].

**Висновки.** Розвиток сільського туризму в Україні та в межах Кіровоградської області повинен мати пріоритетне значення. Сільський туризм дає поштовх для відродження й розвитку традиційної культури сільського краю, забезпечує ефективне використання природних, економічних та історико-культурних ресурсів сільських територій.

Для підняття рівня сільського туризму на державному та регіональному рівнях потрібно удосконалювати теоретико-методологічну та нормативно-правову платформу, на яких даний вид туристської діяльності буде розвиватись, глибоко проаналізувати його сутність, потенціал, провести громадське обговорення та прийняти Закон «Про сільський туризм в Україні».

На рівні Кіровоградської області необхідна організація глибоких маркетингових досліджень щодо виявлення відповідних туристичних потреб серед внутрішніх та іноземних туристів і з'ясуванні можливостей їх задоволення ресурсами сільського туризму в регіоні. Слід провести потужну рекламно-інформаційну компанію та ребрендинг сільських територій і туристичного продукту, який ними пропонується.

Сільський туризм відкриває широкі можливості як для подальшого наповнення бюджетів місцевих органів самоврядування, так і для зближення міських і сільських жителів. Він розширює сферу зайнятості сільського населення, позитивно впливає на економіку та дотримання екологічних норм в сільській місцевості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко Є.О. Роль зеленого туризму в розвитку сільських територій / Є.О. Бойко, О.С. Бойко // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – №1(3) – С. 3 – Режим доступу до ресурсу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis.64](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.64).
2. Геродот. Історії в дев'яти книгах Геродот [пер. з давньогрец. А. Білецького. – К.: Наукова думка, 1993. – 576 с.
3. Кудла Н.Є. Сільський туризм: основи підприємництва та гостинності / Н.Є. Кудла. – К.: Центр учбової літератури 2015. – 152 с.
4. Міністерство екології та природних ресурсів України/ Екологічні паспорти регіонів [Електронний ресурс] // Міністерство екології та природних ресурсів України/ Екологічні паспорти регіонів – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://menr.gov.ua/content/ekologichni-pasporti-regioniv.html>
5. Онойко Ю.Ю. Організаційно-територіальна структура проблеми та перспективи розвитку сільського зеленого туризму на теренах Кіровоградської області / Ю.Ю. Онойко, В.С. Кролік // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Region-2014: суспільно-географічні аспекти». – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна 2014. – С. 235-238.
6. 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 «Природничо-наукові дослідження Кіровоградської області: музеєзнавчі аспекти». – Кропивницький, 2017. – С. 105-113.
7. Рутинський М. Й. Сільський туризм: Навчальний посібник / М. Й. Рутинський, Ю.В. Зінько. – Київ: Знання, 2006. – С.251.



Андрій КУДРЯКОВ

**ГЕОПРОСТОРОВИЙ АНАЛІЗ ОБ'ЄКТІВ ТУРИЗМУ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент Вовк В. М.*

**Актуальність теми дослідження.** Кіровоградська область має достатній туристсько-ресурсний потенціал, особливо місцевого значення [3]. Проблемою є оцінка туристського потенціалу області лише в широкому розумінні, на рівні ресурсів. Даний підхід не дає бачення реального стану туристської галузі та різниці між використовуваними ресурсами та наявними. В попередніх дослідженнях для вивчення туристських ресурсів області обиралися найбільші та найпривабливіші об'єкти. Водночас відбулася втрата про шарку «малих» туристських об'єктів, що не дозволяє побачити повну картину.

Актуальність дослідження полягає у недостатньому вивченні «малих» туристських об'єктів та їх закономірностей розміщення. Вирішення даного питання дозволить на новому рівні розглядати Кіровоградську область у туристському плані, а сформована інформаційна база може слугувати основою для створення інтерактивних карт. Результати роботи також можуть бути використані для організації туристських маршрутів різного ідейного спрямування.

**Мета і завдання роботи.** Метою даної роботи є класифікація та аналіз особливостей просторового розподілу туристських об'єктів у межах Кіровоградської області.

Основними завданнями дослідження були:

- Збір даних про туристські об'єкти Кіровоградської області.
- Аналіз атрактивності туристських об'єктів у межах області.
- Класифікація туристських об'єктів Кіровоградської області.
- Створення просторової бази даних.
- Аналіз поширення із врахуванням класів туристських об'єктів у межах області

**Об'єкт дослідження.** Атрактивні об'єкти туризму території Кіровоградської області.

**Предмет дослідження.** Просторовий розподіл туристських об'єктів у межах Кіровоградської області.

**Методика дослідження.** Збір просторових даних для аналізу проводився переважно із офіційних джерел: сайтів районних адміністрацій та туристських збірників. Велика частка інформації була отримана в результаті анонімного опитування та вивчення публічних джерел. Відбір туристських об'єктів для формування бази даних проведено за двома критеріями: атрактивність об'єктів та можливість їх використання в туристській сфері. Також, за необхідністю, бралися до уваги додаткові параметри, що дозволило більш коректно провести класифікацію туристських об'єктів.

Аналіз зібраних просторових даних проведено за методикою Бейдика О. О. [1], з точки зору специфіки їх поширення за районами та причинно-наслідкових зв'язків їх поширення. При аналізі природної надгрупи об'єктів поділ об'єктів зведено до виділення груп, що пов'язано з невеликою кількістю об'єктів.

Класифікація об'єктів виконана на основі розробок Паньківа Н.М. [6], при чому базова схема була змінена відповідно до мети та завдань роботи. За новою схемою виділяються наступні категорії туристських об'єктів в межах Кіровоградської області:

- надгрупа об'єктів – об'єднує ресурси та об'єкти за їх функціоналом, напрямом використання та походженням;

- група об'єктів – виділяється на основі узагальненого типу походження об'єктів;
- клас об'єктів – виокремлюється в межах груп на основі їх використання та походження;
- тип об'єктів – виділяється за особливими властивостями та якостями.

**Основний матеріал.** У Кіровоградській області виділяється близько 3000 туристських об'єктів. Близько 1000 з них належать до атрактивних – придатних для використання в галузі туризму, переважно місцевого та туризму вихідного дня, тоді як 2000 об'єктів знаходиться в незадовільному стані та не мають туристської привабливості.

Ми розглядаємо туристську привабливість (атрактивність, згідно [4]), як властивість викликати захоплення, притягувати до себе особливими якостями, властивостями.

Також ми підтримуємо думку Домаранського А.О. [2], який пов'язує причину ускладнення туристського освоєння Кіровоградської області з порівняно незначною насиченістю регіону атрактивними об'єктами природи і культури.

В той же час на території Кіровоградської області активно проводяться шкільні та молодіжні туристські змагання, позакласні заходи, переважно місцевого характеру, здебільшого вчителями-географами. Це свідчить про достатній рівень туристського попиту та необхідність розвитку галузі.

**Результати.** Виділено 1054 привабливих туристських об'єктів (див. табл. 1), що об'єднані в 3 надгрупи, 7 груп та 16 класів (3 класи відповідають групам).

Було створено серію із 12 картосхем, які ілюструють кількісний розподіл класів об'єктів за районами, та зведену картосхему розподілу всіх об'єктів (див. рис. 2).

Серед виділених класів об'єктів туризму в Кіровоградській області найбільше архітектурно-історичних – 389 одиниць (див. табл. 1). Найбільша їх кількість сконцентрована в Олександрійському, Гайворонському районах та місті Кропивницький. Такий розподіл пов'язаний з історичним минулим районів та їх економічним розвитком. Виділяється Кіровоградський район, де кількість архітектурно-історичних об'єктів





значно менша ніж в райцентрі та суміжних районах, це пов'язано з концентрацією населення саме в місті, що і спровокувало його розвиток.

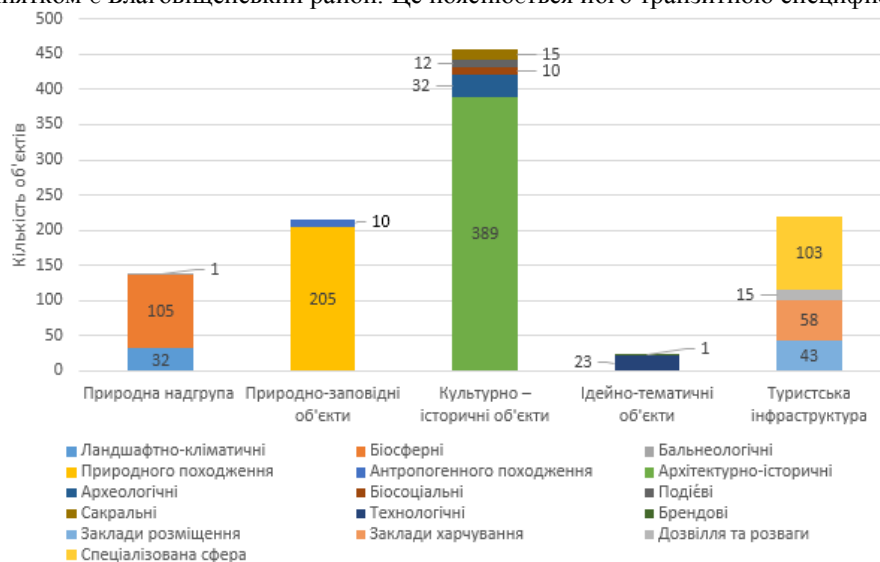
**Таблиця 1. Туристські об'єкти Кіровоградської області**

№	Надгрупа об'єктів	Група об'єктів	Клас об'єктів	Кількість об'єктів
1.	Природні	Ландшафтно-кліматичні	–	32
2.		Біосферні	–	≈ 105
3.		Бальнеологічні	–	1
4.	–	Природно-заповідні	Природного походження	205
5.			Антропогенного походження	10
6.	Антропогенні	Культурно – історичні	Архітектурно-історичні	389
7.			Археологічні	32
8.			Біосоціальні	10
9.			Події	12
10.			Сакральні	15
11.		Ідейно – тематичні	Технологічні	23
12.			Брендові	1
13.	Соціально-економічні	Туристська інфраструктура	Заклади розміщення	43
14.			Заклади харчування	58
15.			Дозвілля та розваги	15
16.			Спеціалізована сфера	103
Усього				1054

Природно-заповідні об'єкти – 115 одиниць, поширені відносно рівномірно, але найбільша їх кількість, придатних для туризму, розташовано в Долинському, Онуфріївському та Новомиргородському районах. Спостерігається велика різниця між кількістю об'єктів природного і антропогенного походження, співвідношення складає 20:1. На нашу думку це свідчить про слабкий рівень збереження природи, що знижує брендинговість області, в цілому. Природно-заповідні об'єкти антропогенного походження розміщені, переважно, у великих населених пунктах або в цікавих історичних і пам'ятних місцях.

Спеціалізована сфера туристської інфраструктури включає в себе заклади, що орієнтовані на задоволення потреб туристів. Було виділено 103 об'єкти, переважно зелені садиби, табори відпочинку. В їх просторовому розподілі спостерігається тенденція збільшення в напрямку на схід, до узбережжя р. Дніпро.

Заклади харчування та розміщення (101 одиниця), що б могли задовольнити туристські потреби, розміщені дуже нерівномірно і концентруються в межах великих населених пунктів та важливих автошляхів, винятком є Благовіщенський район. Це пояснюється його транзитною специфікою.



**Рис. 1. Групування туристських об'єктів Кіровоградської області**

Археологічні туристські об'єкти (32 одиниці) – поширені нерівномірно, внаслідок поганого вивчення території, періодичного та нетривалого її заселення. Відносно атрактивні об'єкти розміщені в Компаніївському, Світловодському, Вільшанському, Новоархангельському районах, лідером є Добровеличківський район, де збереглися залишки давніх культур та компактні курганні групи в які входить від 2 до 8 курганів.

Ландшафтно-кліматичні об'єкти (32 одиниці), включають в себе незаповідані об'єкти природи, що яскраво виділяються на загальному фоні території. Їх кількість та збереженість залежать від сукупності обставин. Важливими факторами є розміщення району, розвиток сільського господарства та місцева



політика щодо збереження природи. В Кіровоградській області кількість таких об'єктів збільшується із заходу на схід; в переважній більшості це об'єкти гідромережі.

Технологічні об'єкти, цікаві для показу (23 одиниці) разом з брендовими (1 одиниця) – розміщені на периферії області в західній та східній її частинах а також в місті Кропивницький. Це переважно підприємства машинобудування, великі харчові, гірничі підприємства та елеватори. Їх розміщення тісно пов'язане з економічним станом населеного пункту, в той же час вони мають властивість його змінювати.

В області є кілька об'єктів (15 одиниць), що спеціалізуються на сфері розваг, переважно конезаводчики та клуби, що спеціалізуються на річкових сплавах, тому більшість закладів розміщена на великих ріках: Дніпро, Пд. Буг, Синюха. Найбільша кількість об'єктів розташована в Кропивницькому, серед яких кілька розважальних та відпочинкових закладів.

Серед сакральних об'єктів (15 одиниць), переважають невеликі місцеві церкви та «місця сили» (залишки давніх культур), тому їх концентрація може співпадати з розташуванням археологічних об'єктів. Найбільше (по 3 одиниці) об'єктів даного класу розміщено в Благовіщенському та Бобринецькому районах. Відповідним статусом користується Свято-Богоявленський жіночий монастир у Знамянському районі.

Події об'єкти (12 одиниць), що діють на щорічній основі (три та більше роки), фестивалі, ярмарки, концерти, приурочені до великих та відносно великих населених пунктів. Важливим фактором їх формування є туристський потік. Найбільше подібних заходів у наступних районах: Світловодський, Долинський, Олександрійський, Олександрівський, Вільшанський та м. Кропивницький. На території інших районів проводяться разові або нещорічні заходи.



**Рис. 2.** Картохема поширення туристських об'єктів Кіровоградської області

Біосоціальні об'єкти (10 одиниць) пов'язані з народженням, життям, роботою, творчістю та смертю відомих людей. Їх більшість розміщена в смузі з північного-заходу на південний-схід. Невелика кількість об'єктів пояснюється виїздом «знаменитостей» за межі області. На жаль, не збереглися предмети побуту, що б свідчили про їх перебування та роботу, лише письмові свідчення.

Бальнеологічний об'єкт в єдиному екземплярі розміщений в Знамянському районі.

Біосферні об'єкти/ресурси ( $\approx 105$  одиниць), згідно даних риболовецьких та мисливських інтернет-джерел та інформації районних рад, було виділено по п'ять місць у кожному районі. В їх межах де можна спостерігати типових представників флори та фауни в їх природному середовищі.

Розподіл об'єктів за групами (див. рис. 1), дозволяє констатувати, що кількісно переважають культурно-історичні об'єкти, на другому місці природно-заповідні об'єкти та туристська інфраструктура, на третьому – природна надгрупа об'єктів; найменше в області ідейно-тематичних об'єктів.

Загалом, кількість атрактивних туристських об'єктів на території Кіровоградської області збільшується в напрямку від центру на схід та захід та в напрямку великих населених пунктів (див. рис. 2). Головними, найбільш забезпеченими, районами атрактивними туристськими об'єктами є Світловодський, Олександрійський, Гайворонський та місто Кропивницький. Важливою їх характеристикою є суттєва різниця співвідношення класів об'єктів у межах кожного району, що дозволяє говорити про можливість формування туристської спеціалізації.

Другорядними районами з середньою забезпеченістю атрактивними туристськими об'єктами є Благовіщенський, Бобринецький, Вільшанський, Голованівський, Долинський, Кіровоградський, Петрівський, Знамянський, Новомиргородський, Олександрівський, Онуфріївський райони. В більшості випадків, в цих районах спостерігається менш різке співвідношення класів туристських об'єктів.

**Висновки.** Кіровоградська область має потенціал розвитку місцевого туризму.

В області розміщено 1054 атрактивних туристських об'єктів (див. табл. 1), які розподілено на 3 надгрупи, 7 груп та 16 класів. Найбільш розповсюдженими є природно-заповідні об'єкти природного походження з невисоким рівнем заповідання, а також архітектурно-історичні об'єкти, сумарна кількість яких складає більше половини усіх туристських об'єктів області.



В середньому, на кожний район припадає близько 136 об'єктів, що вважаються туристськими, із них атрактивними якостями володіють близько 48 об'єктів в кожному районі. Кількість атрактивних об'єктів зростає від центру області до периферії на захід та схід.

Найбільший потенціал розвитку туризму в Кіровоградській області мають місто Кропивницький та Світловодський, Олександрійський, Гайворонський райони. Ці території можуть слугувати початковим базисом для розвитку туристичної галузі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бейдик О.О. Рекреаційно-туристські ресурси України: методологія та методика аналізу, термінологія, районування: Монографія. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2001. – 395 с.
2. Домаранський А. Туризм в Кіровоградській області: проблеми розвитку та основні принципи реорганізації // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України». – Кропивницький, 2017 – С. 45 – 54.
3. Колотуха О. В. Рекреаційно-туристські ресурси Кіровоградської області: Монографія / О. В. Колотуха. – Кропивницький, 2016. – 144 с.
4. Кузик С. П. Географія туризму: навч. посібник / С. П. Кузик; Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. – Київ: Знання, 2011. – 271 с.
5. Любіцева О.О. Ринок туристичних послуг (геопросторові аспекти). – К.: Альтерпрес, 2002. – 436 с.
6. Паньків Н. М. Туристичні ресурси та їхні класифікації / Н. М. Паньків // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Географія. – 2014. – № 2. – С. 93-99. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUg\\_2014\\_2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUg_2014_2_17).

Людмила КУЧІНСЬКА

### ПРОСТОРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОШИРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-НЕБЕЗПЕЧНИХ ХВОРОБ НАСЕЛЕННЯ 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** просторових особливостей захворюваності населення Кіровоградської області на соціально-небезпечні хвороби визначається тим, що виявлені закономірності можуть бути враховані при плануванні профілактичної роботи серед населення, удосконаленні системи лікувальних закладів відповідного профілю тощо. Також результати досліджень можуть бути використані при оцінюванні рівня соціального благополуччя територій, при викладанні курсів соціальної географії у школі та ВНЗ.

**Мета статті** полягає у виявленні територіальних закономірностей захворюваності населення на соціально-небезпечні хвороби на території Кіровоградської області.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соціально-небезпечні хвороби – це захворювання людини, виникнення і розповсюдження яких пов'язане переважно з несприятливими соціально-економічними умовами. До соціально-небезпечних хвороб відносять: туберкульоз; ВІЛ-інфекцію та СНІД; венеричні захворювання: сифіліс, гонорея, трихомоніаз та інші; алкоголізм; наркоманію і токсикоманію [4].

Глибока соціально-економічна перебудова в Україні супроводжується погіршенням епідеміологічної ситуації із захворюваності населення на групу соціально-небезпечних хвороб. З початку 90-х років минулого століття в країні в цілому і в Кіровоградській області зокрема розпочалося поступове зростання захворюваності населення на *туберкульоз*.

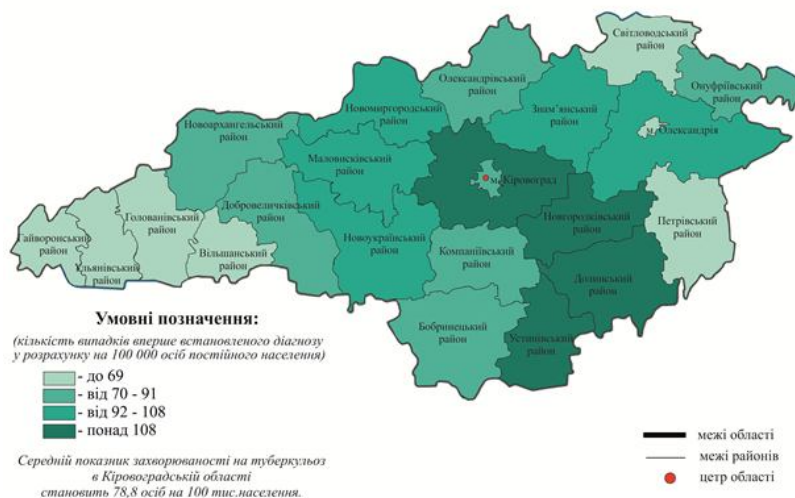
Показник поширеності захворювань серед всього населення у 2017 році становив 180094,6 на 100 тисяч населення проти 181408,9 у минулому році, тобто зменшився на 0,7% (Україна 2016 рік – 189490,3). У 2017 році лікувально-профілактичні заклади області продовжили протитуберкульозну роботу, основними напрямками якої є: раннє виявлення, діагностика, профілактика та лікування туберкульозу [2].

Епідеміологічна ситуація щодо *туберкульозу* в області за підсумками 2017 року залишається напруженою. Протягом 2017 року вперше виявлено 674 хворих на туберкульоз. Показник вперше встановленого діагнозу зменшився у порівнянні з 2004 роком на 30,1 % і склав 70,3 на 100 тисяч населення (2004 рік – 95,7 на 100 тисяч населення, 964 особи). З року в рік висока захворюваність на туберкульоз спостерігалася у Знамянському, Кіровоградському та Петровському районах. Найвищі показники захворюваності у розрахунку на 100 тисяч населення спостерігаються в наступних районах: Знамянському – 100,3, Петрівському – 99,8, Олександрівському – 96,1, Долинському – 94,7 та Устинівському – 92,8. Найнижчі показники – у: Гайворонському – 37,1, Світловодському – 38,4, Голованівському – 45,8 та Вільшанському районах – 47,9 на 100 тисяч населення.

Найвищі показники поширеності хвороби спостерігаються в наступних районах: Олександрівському – 203,2, Долинському – 142,1, Кіровоградському – 140,6, та Олександрійському – 139,2 на 100 тисяч населення.

Аналіз динаміки захворюваності на туберкульоз за період 2004-2017 рр. показав, що для різних районів існують свої закономірності – у деяких районах виявлено зменшення кількості хворих і покращення ситуації [8].

Зменшилася і абсолютна кількість хворих із вперше в житті встановленим діагнозом туберкульозу. Суттєво зменшилися показники захворюваності на цю хворобу у таких районах: Гайворонський, Голованівський, Кіровоградський, Маловисківський, Новоукраїнський, Новгородківський. У Вільшанському, Знамянському та районах цей показник не змінився за тринадцять років. Зросла кількість вперше захворілих на туберкульоз осіб у м. Олександрія та Благовіщенському, Вільшанському, Добровеличківському і Офупіївському районах.



**Рис. 1. Захворюваність населення Кіровоградської області на туберкульоз, 2017 р.**

ВІЛ-інфекція є однією з найбільших соціальних та медичних проблем в Україні в цілому та в Кіровоградській області зокрема. Масштаби епідемії ВІЛ/СНІДу в світі продовжують зростати з кожним роком. Розробка та впровадження заходів протидії ВІЛ-інфекції стало одним з найважливіших завдань охорони здоров'я в Україні.

В останні роки епідемічна ситуація з ВІЛ/СНІД у Кіровоградській області набуває все загрозливіших масштабів. Швидке поширення ВІЛ-інфекції спричинилося в результаті соціально-економічної кризи останнього десятиріччя, в результаті якої створились сприятливі умови для цього. Соціальні негаразди, що супроводжують економічний спад, стали причиною різкого збільшення кількості людей, які вживають наркотики (ін'єкційно) та поширення комерційного сексу [6].

Найбільший відсоток ВІЛ-інфікованих за період 2004–2017 рр. в Кіровоградській фіксувався у таких районах: Гайворонський, Кіровоградський, Новоукраїнський, Новгородківський, Олександрівський та Петрівському. Найменша частка всіх ВІЛ-інфікованих припадала на Вільшанський, Голованівський, Новоархангельський та Компаніївський райони.

Абсолютний показник захворюваності населення Кіровоградської області на ВІЛ та СНІД протягом 2004–2017 рр. зріс із 196 до 565 вперше зареєстрованих за рік випадків. Зросли ці показники у таких районах: м. Кропивницький (від 51 до 244 випадків), м. Олександрія (21/44), Благовіщенський (3/8), Долинський (11/23), Кіровоградський (2/25), Гайворонський (7/14), Добровеличківський (7/18), Новоукраїнський (11/28), Петрівський (7/26). Водночас скоротилася кількість вперше виявлених випадків цієї недуги у Голованівському (9/4). Та не змінною залишилась у Вільшанському районі (6/6).

Відносні показники захворюваності населення Кіровоградської області на ВІЛ та СНІД протягом 2004–2017 рр. також зростали. У 2017 р. рівень захворюваності населення Кіровоградської області на ВІЛ-інфекцію становив 58,8 осіб у розрахунку на 100 тис. населення, в т.ч. 23,7 осіб захворіли на СНІД.

Найвищий рівень захворюваності населення на ВІЛ-інфекцію зареєстровано у таких районах: Новгородківський (103,5), Петрівський – 108,2 (2014 р. – 25,2), Кіровоградський – 67,6 (2014 р. – 11,5). Найменші відносні показники захворюваності на цю недугу були зареєстровані в Голованівському (13,1), Світловодському (15,4), Новоархангельському (12,2), Маловісківському (21,0), показники не перевищували 25 осіб на 100 тис. населення.

Рівень захворюваності населення на СНІД у Кіровоградській області у 2017 р. найвищим був на півдні у Бобринецькому (27,2), Новгородківському (32,3), Устинівському (38,7) районах (понад 35 осіб на 100 тис. населення). Найменша кількість таких випадків у розрахунку на 100 тис. населення припадала на Голованівський (3,3), Новоархангельський (4,1), Знам'янський (5,8) та Маловісківський (7,0) райони, (до 7 осіб на 100 тис. населення).

Контингент ВІЛ інфікованих осіб в області за період із 2004 р. до 2017 р. мав тенденцію до зростання. Найбільшими темпами зростання кількості ВІЛ-інфікованих відрізняються такі райони: Долинський (з 330 у 2004р. до 151 у 2017 р.), Новоукраїнський (з 38 до 124), Знам'янський (30 до 119), також м. Кропивницький (167 до 1217). Менші темпи зростання контингенту хворих на цю недугу мають Вільшанський (з 13 до 26) та Новоархангельський (з 14 до 34).

Коефіцієнтом хворобливості населення Кіровоградської області на ВІЛ-інфекцію за тринадцять років з 2004 р. до 2017 р. зріс у всіх районах та містах області у 3 рази, а подекуди і більше. З контингентом хворих на СНІД спостерігається така ж сама динаміка [6].



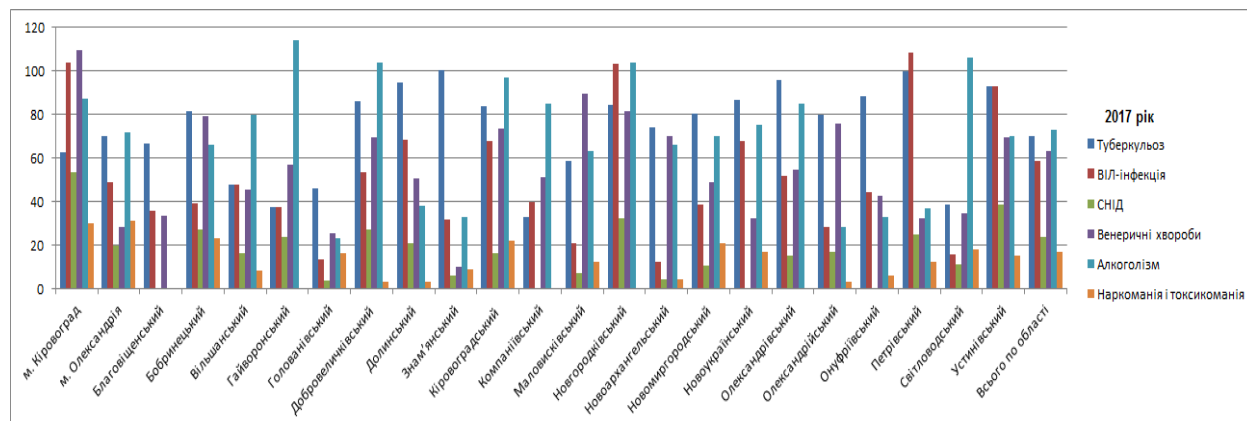


Рис. 2. Діаграма розподілу захворювань населення на соціально-небезпечні хвороби за районами Кіровоградської області, 2017 р. (осіб на 100 тис. населення)

Венеричні хвороби в усьому світі належать до найбільш поширених інфекцій. Захворюваність ними висока в більшості країн світу, захворюваність гонореєю, сифілісом, гонореєю, і м'яким шанкром можна розцінювати як епідемію. У більшості випадків найбільшу небезпеку становлять не самі захворювання, а їх ускладнення. Наприклад, хламідіоз, мікоплазмоз та уреплазмоз у чоловіків можуть приводити до простатиту, а у жінок – до запальних захворювань матки і придатків [3].

В Кіровоградській області відносні показники захворюваності на венеричні хвороби мають тенденцію до зниження. Позитивною зміною в цьому аспекті відбулися у таких районах: Благовіщенський (зниження – з 129,8 у 2004 р. до 33,3 у 2017 р.), Вільшанський (зниження – з 444,4 до 45,3), Голованівський (з 222,8 до 25,4), Знам'янський (з 214,1 до 9,9), Кіровоградський (з 513,3 до 73,3), Новоукраїнський (зниження – з 331,9 до 32,1 випадків на 100 тис населення). Зростання рівня захворюваності на ці недуги відбулося в Устинівському районі (з 19,4 до 69,2 випадків на 100 тис населення). Такі показники – це, перш за все, результат якісної, тісної співпраці акушерів – гінекологів, венерологів та урологів.

Важливою соціальною проблемою в країні і в області в цілому залишається *алкоголізм*. Україна займає одне з перших місць у світі по кількості вживання алкоголю. Щороку кількість українців стає на 500 тисяч менше. Темпи розвитку алкоголізму в Україні в цілому та Кіровоградській області зокрема зростають, адже відсутнє покращення соціального достатку, зростає рівень безробіття в країні, скорочуються робочі місця. В таких умовах населення частіше починає вживати алкоголь [1].

Показники захворюваності населення Кіровоградської області на алкоголізм в період із 2004 р. до 2017 р. мали позитивну динаміку. У всіх районах області спостерігалось зниження показників захворюваності на цю недугу. Так, у Компаніївському районі рівень захворюваності на алкоголізм знизився (з 215,1 до 85,0 осіб на 100 тис. населення), у Новгородківському – (з 195,5 до 104,0), у Новоархангельському (з 177,1 до 66,0), Онуфріївський (з 181,8 до 33,0), Петрівський 141,3 на 37,0).

Чи не найгострішою проблемою суспільства залишається *наркоманія і токсикоманія*. Наркоманія стала соціальною проблемою тільки в ХХ столітті. В Україні наркотична епідемія почалася в 90-ті роки і зараз в країні, тільки офіційно, налічується більше 200 тис. наркозалежних. Це тільки ті, які перебувають, на наркологічному обліку. Справжні цифри назвати складно [1].

Упродовж 2004-2017 рр. в Кіровоградській області спостерігалася тенденція до зниження захворюваності та хворобливості населення на наркоманію та токсикоманію. Так, найбільш інтенсивно рівень захворюваності на ці хвороби знижувався у Світловодському (з 29,0 до 18,0), Долинському (з 13,5 до 3,0) та Добровеличківському (з 7,1 до 3,0 особи на 100 тис. населення) районах. Також спостерігається зростання захворювання у Новоукраїнському, Устинівському та Знам'янському районах.

**Висновки.** В результаті проведених досліджень встановлено ряд закономірностей просторового розподілу та динаміки (впродовж 2004-2017 рр.) захворювань населення Кіровоградської області на соціально-небезпечні хвороби:

Епідеміологічна ситуація щодо *туберкульозу* в області залишається катастрофічною в центрі та на півдні області. Показник захворюваності зменшився у порівнянні з 2004 роком на 30,1 % і склав 70,3 на 100 тисяч населення (2004 рік – 95,7 на 100 тисяч населення, 964 особи). Західні райони мають значно кращу ситуацію – у Вільшанському районі відбулось зменшення показників з 57,7 – у 2004 р. до 47,9 у 2017 р. на 100 тис. постійного населення, у Гайворонському – з 52,0 до 37,1. На сході області у Світловодському районі показник зменшився майже втричі – з 86,7 до 38,4, у Петрівському з 158,3 до 99,8 та Олександрійському – з 132,8 до 79,5.

Контингент *ВІЛ інфікованих* осіб в області за період із 2004 р. до 2017 р. мав тенденцію до зростання. Найбільшими темпами зростання кількості ВІЛ-інфікованих відрізняються Долинський, Новоукраїнський, Знам'янський, також м. Кропивницький. Коефіцієнт хворобливості населення Кіровоградської області на ВІЛ-інфекцію за тринадцять років з 2004 р. до 2017 р. зріс у всіх районах та містах області у 3 рази, а подекуди і більше. З контингентом хворих на СНІД спостерігається така ж сама динаміка

Кількість хворих *венеричними хворобами* знизилась в кілька разів. Максимальні показники захворюваності були зареєстровані у м. Кропивницький – 109,6, а також у Добровеличківському – 69,6, Маловисківському – 89,5, Новгородківському – 81,3 та Устинівському – 69,2 районах; значне зниження



спостерігається на сході – м. Олександрія (з 134,2 до 28,1 у 2017 р. на 100 тис. населення), Онуфріївський (238,5/42,6), та заході Благовіщенський (129,8/33,3), Вільшанський (444,3/45,3), Голованівський (222,8/25,4).

Показники захворюваності населення області на алкоголізм в період із 2004 р. до 2017р. мали позитивну динаміку. Зменшення спостерігається у Компаніївському, Новгородківському, Новоархангельському, Онуфріївському та Петрівському районах.

Упродовж 2004–2017 рр. на території Кіровоградської області спостерігалася тенденція до зниження захворюваності та хворобливості населення на наркоманію та токсикоманію.

Максимальний контингент хворих на наркоманію і токсикоманію зафіксовано на території м. Кропивницький (2004 р. – 538/2017 р. – 631), м. Олександрія (403/577), а також Новомиргородського (54/89) і Світловодського (426/388) районів; мінімальні – на заході області – у Вільшанському – (21/4), Голованівському (10/16) та Благовіщенському (27/4) районі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вієвський А. Алкоголізм та наркоманія – це реакція людського організму на нелюдські умови життя/А Вієвський // Юридичний Вісник України – 2000. – 26 жовтня - 23 листопада. – С. 1-6.
2. Епідемія туберкульозу в Україні. Фонд Ріната Ахметова/ М. Турчина// [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://health.unian.ua/storpb/389171-epidemiya-tuberkulozu-v-ukrajini-vilikovuyutsya-lishe-50-hvorih.html>
3. Захворюваність населення. Види і методи вивчення. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ua-referat.com/>
4. Інфекційні хвороби, що набули соціального значення. Поінформованість населення як відповідний шлях поліпшення епідеміологічної [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://subject.com.ua/valeology/valecka/64.html>
5. Мезенцева Н.І., Батиченко С.П., Мезенцев К.В. Захворюваність і здоров'я населення в Україні: суспільно-географічний вимір: Монографія. – К.: ДП «Прінт Сервіс», 2018. – 136 с.
6. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я в Кіровоградській області за 2016-2017 рр. – Кіровоград: Кіровоградський обласний інформаційно-аналітичний центр медичної статистики, 2017. – 347 с.
7. Статистичний збірник Кіровоградської області. – 2017.
8. С (СПИД, СНІД, AIDS): спеціалізоване інформаційне видання/Гол. Ред. Т. М. Чеброва; Радиал.: Т. Венежкава, А. Вовк, В. Дмитрієв та ін. К.: Іц. «Медротінфо», 2000 – 15 с.

**Владислав НІКІТІН**

#### **ВИКОРИСТАННЯ ПРОТИСТ В ЯКОСТІ БІОЛОГІЧНИХ ІНДИКАТОРІВ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, доцент Гулай О. В.

Протисти (*Protista*) – парафілетична група різноманітних еукаріотичних організмів, що не належать, до царства тварин, рослин і грибів) [3, с. 364].

Термін «протисти» був введений Ернстом Геккелем в 1866 році. Їх традиційно поділяли на кілька груп, засновуючись на їх подібності до «вищих» царств: одноклітинні твариноподібні протозои, рослиноподібні протофіти (переважно одноклітинні водорості) і грибоподібні слизівки та ооміцети [2, с. 110].

Для організмів, що належать до цієї групи, неможливо вказати ніяких загальних характеристик. До неї відносять еукаріотів, що не відповідають характеристикам рослин, тварин або грибів. Єдина особливість, що їх об'єднує, формулюється як відсутність складної структури [1, с. 181], що характерно для багатьох груп, які формуються «за залишковим принципом».

Протисти мешкають практично у всіх середовищах, що містять рідку воду. Багато з них, зокрема водорості, проводять фотосинтез і є важливими продуцентами (первинними виробниками) багатьох екосистем, складаючи частину планктону. Інші протисти, такі як кінетопластиди і споровики, є збудниками хвороб людини та тварин, включаючи малярію і сонну хворобу.

Екологія протистів вивчена досить слабо через те, що ці організми дуже дрібні, заселяють лише «мікро екотопи», швидко розмножуються, зустрічаються хоча й з великою рясністю, але протягом короткого часу. До недавнього часу вони були майже недоступними для інтенсивних польових експериментів.

Переважає більшість вільноживучих протистів належить до мікроконсументів та мікрохижаків. Їх значення в екосистемі в цілому аналогічне подібному положенню більших за розміром організмів. Вони можуть бути фітофагами (споживають водорості), зоофагами (харчуються іншими протистами або дрібними багатоклітинними) чи сапрофагами (вживають відмерлі рослинні чи тваринні рештки).

Тетрахімени – рід переважно вільноживучих прісноводних війкових інфузорій, що включає близько 40 видів [4, с. 114]. Звичай вони живуть в ставках серед гнилого листя на дні водойм, але також знайдені в водотоках і гарячих джерелах. Більшість видів – мікрофаги, що харчуються бактеріями, однак є також хижі види, що харчуються іншими інфузоріями.

Деякі види роду *Tetrahymena* використовуються як модельні організми в біологічних і медичних дослідженнях, наприклад, *T. thermophila* і *T. pyriformis*.

Інфузорії *T. pyriformis* GL проявляють високу чутливість до дії важких металів (Cd +, Cu<sub>2</sub> +, Zn<sub>2</sub> +, Ni<sub>2</sub> +), ряду комплексонів (ПК і її похідних), біологічно активних речовин (БАР) (EGF і інсуліну), блокаторів і активаторів Ca<sup>2+</sup>-каналів, інгібіторів ключових ферментів MAP-кіназного і PI-сигнальних шляхів. У присутності цих речовин змінюється поведінка інфузорій, їх метаболізм, швидкість проходження клітиною циклу, у зв'язку з чим, ці мікроорганізми і їх реакції можна розглядати в якості діагностичних тестових систем для виявлення токсичності тестованих речовин (ТБ) і мітотичної активності БАР.

Біологічно активні речовини (інсулін і EGF) стимулюють синтез ДНК. Отримані дані дозволяють вважати функціональний тест з визначення вмісту ДНК в ядрах інфузорій основним цитохімічним критерієм оцінки мітотичної дії речовин на клітини [5, с. 15].



Молекулярна схожість сигнальних систем одноклітинних мікроорганізмів з сигнальними системами вищих еукаріот дозволяє розглядати одноклітинні мікроорганізми в якості тест-об'єктів в медичній біотехнології і використовувати їх для попередньої оцінки мутагенної дії БАР і речовин спрямованого синтезу.

Дані про біологічну дію речовин, отримані методом біотестування з використанням *T.pyriformis* GL, можуть бути екстрапольовані і частково перенесені на теплокровних тварин, якщо порівняння отриманих даних проводиться на клітинному або молекулярних рівнях, але не на рівні цілого організму [5, с. 16-17].

Таким чином, тетрахімени – ефективні сенсори змін навколишнього середовища. Реакція загибелі клітин, зміна показника приросту популяції, зниження рівня фагоцитозу, активності ГТ, пригнічення синтезу ДНК в ядрах тетрахімен – можуть служити важливими тест-реакціями для оцінки токсичності об'єктів довкілля та досліджуваних речовин.

Метою дослідження було оцінити інфузорій виду *T.pyriformis* у якості біологічного індикатора вмісту у водному середовищі нітроамофосних добрив.

**Матеріали та методи:** аскенічні культури інфузорій *T.pyriformis* отримані в лабораторії кафедри біології та методики її викладання ЦДПУ ім. В.Винниченка.

Найбільш сприятливі температурні умови існування для *T.pyriformis* є 24-25 °С. Для інфузорій культивувати на дослідження індифікаторних можливостей *T.pyriformis* було обрано температуру 24°C.

Brain Heart infusion broth (середовище росту для вирощування мікроорганізмів). В об'ємі 5 см<sup>3</sup> у пробірках.

Розчин добрив готували у наступних розведеннях: 1:10; 1:100; 1:1000; 1:10000.

З 200 см<sup>3</sup> приготованого розчину поживного середовища, відбирали 30 см<sup>3</sup> та додавали 0,3 г добрива, отримуючи розведення 1:10; стерилізували в автоклаві.

З стерильного розведення 1:10 відбирали 3 см<sup>3</sup> та додавали до нього 27 см<sup>3</sup> поживного середовища. Отримали розведення 1:100.

З стерильного розведення 1:100 відбирали 3 см<sup>3</sup> та додавали до нього 27 см<sup>3</sup> поживного середовища. Отримали розведення 1:1000.

З стерильного розведення 1:1000 відбирали 3 см<sup>3</sup> та додавали до нього 27 см<sup>3</sup> поживного середовища. Отримали розведення 1:10000.

Приготування розведень здійснювали в стерильних умовах.

У стерильні пробірки вносили по 5 см<sup>3</sup> розведень добрив та додавали по 0,2 см<sup>3</sup> культури інфузорій. У якості контролю використовували стерильне поживне середовище в об'ємі аналогічно дослідним зразкам. Дослід проводили у п'ятикратній повторюваності.

Облік вмісту інфузорій проводили через 12, 24 та 36 годин від початку експерименту. З дослідних та контрольних зразків відбирали по 0,4 см<sup>3</sup> вмісту і фіксували 0,1 см<sup>3</sup> 4% розчином формальдегіду. Вміст інфузорій визначали за допомогою лічильних камер Горяєва та мікроскопа Біолам 70 РЛ-1.

#### Результати досліджень та їх обговорення

За період спостережень (36 годин) нами було проведено 3 обліки вмісту *T.pyriformis* у зразках. Так, у першій групі піддослідних зразків спостерігались наступні показники динаміки чисельності протист (Табл. 1)

Таблиця 1.

Чисельність *T.pyriformis* (кл/см<sup>3</sup>) у дослідних та контрольних зразках через 12 годин після початку експерименту

№ зразка	Розведення добрив				Контроль
	1:10	1:100	1:1000	1:10000	
1	4,3	18,6	83,9	146,2	81,5
2	4,1	15,5	78,4	148,4	172,4
3	3,6	21,8	68	205,6	192,2
4	1,3	25,5	88,7	191,0	192,2
5	5,4	18,3	88,7	157,0	194,6
М*	3,7	19,9	81,5	169,6	166,58
t*	11,2	8,6	3,9	0,2	

\*Примітка тут і далі: М – середнє арифметичне, t - критерій Стюдента

Через 24 години чисельність інфузорій у зразках змінилась наступним чином (Табл. 2)

Таблиця 2.

Чисельність *T.pyriformis* (кл/см<sup>3</sup>) у дослідних та контрольних зразках через 24 годин після початку експерименту

№ зразка	Розведення добрив				Контроль
	1:10	1:100	1:1000	1:10000	
1	2,7	14,1	76,9	130,0	103,9
2	2,8	12,9	68,7	142,1	189,9
3	2,4	19,0	63,2	188,7	223,4
4	1,0	24,3	81,5	172,4	214,4
5	4,1	14,8	83,1	123,8	244,5
М	2,6	17,0	74,7	151,4	195,2
T	12,6	9,8	5,3	1,4	

Через 36 годин від початку експерименту чисельність змінилась наступним чином (Табл. 3)



Таблиця 3.

Чисельність *T. pyriformis* (кл/см<sup>3</sup>) у дослідних та контрольних зразках через 36 годин після початку експерименту

№ зразка	Розведення добрив				Контроль
	1:10	1:100	1:1000	1:10000	
1	1,7	12,5	71,7	113,8	133
2	1,9	9,9	61,8	129,0	218,2
3	1,5	16,5	52,7	170,2	270,8
4	0,5	19,4	72,4	155,8	240,0
5	2,2	11,6	74,6	126,1	280,9
M	1,6	14,0	66,6	139,0	228,6
t	<b>14,3</b>	<b>11,6</b>	<b>7,0</b>	<b>3,2</b>	

Порівнюючи показники чисельності *T. pyriformis* у піддослідних зразках нами відмічено більш високі показники смертності культур інфузорій у першій групі з розведенням 1:10. Так, на дванадцятю годину експерименту середній вміст інфузорій у групі зразків з розведенням 1:10 був на 85,1% менший ніж у контрольній (100%). Зазначена різниця була статистично достовірною. Середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:100 був на 66,5% менший ніж у контролі. Зазначена різниця була статистично достовірною. Середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:1000 був на 29,4% менший ніж у контролі. Зазначена різниця була статистично достовірною. Середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:10000 був на 1,7% більший ніж у контролі. Зазначена різниця була статистично не достовірною.

На двадцять четверту годину експерименту середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:10 був на 88,7% менший ніж у контролі; у розведенні 1:100 був на 70,3% менший ніж у контролі; у розведенні 1:1000 на 37,19% менший ніж у контролі. Зазначена різниця була статистично достовірною. Середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:10000 був на 10,3% менший ніж у контролі, зазначена різниця була статистично не достовірною.

На тридцять шосту годину експерименту середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:10 був на 92% менший ніж у контролі; у розведенні 1:100 на 75,4% менший ніж у контролі; у розведенні 1:1000 був на 46% менший ніж у контролі. Середній вміст інфузорій у групі зразків у розведенні 1:10000 був на 22,3% менший ніж у контролі. Зазначена різниця була статистично достовірною.

На нашу думку різниця у динаміці чисельності *T. pyriformis*, яка була відмічена впродовж експерименту пояснюється тим, що інфузорії цього виду є чутливими до вмісту у водному середовищі нітроамофосних добрив.

Висновки:

- 1) Вміст у водному середовищі мінеральних нітроамофосних добрив пригнічує розвиток культур інфузорій *T. pyriformis*.
- 2) Інфузорії *T. pyriformis* реагують на вміст у водному середовищі нітроамофосних добрив до концентрації 1:10000.
- 3) Інфузорії *T. pyriformis* доцільно використовувати у якості біологічних індикаторів щодо вмісту у середовищі мінеральних добрив.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белякова Г. А., Дьяков Ю.Т., Тарасов К. Л. Водорості і гриби // Ботаніка: в 4 томах. – 2006. – Т. 2. – 320 с.
2. Зоологія з основами екології: підручник / А. Ф. Сенік, О. П. Кулаківська. – 2-ге вид. – Л.: Каменяр, 2008. – 287 с.
3. Найпростіші: Керівництво по зоології. Ч. 1 / Глав. ред А. Ф. Алімов. – СПб.: «Наука», 2009. – 682 с.
4. Шемарова И. В. Внутриклеточная сигнализация у низших эукариот / И.В. Шемарова. СПб.: Комильфо, 2010. – 345 с.
5. Шемарова И. В. Методические рекомендации по использованию инфузорий *Tetrahymena pyriformis* GL в качестве тест-объектов в токсикологических, фармакологических и экологических исследованиях / И.В. Шемарова. СПб.: СПбГАВМ, 2007. – 26 с.

**Марія ПИСЬМЕННА**

#### ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ КУЛЬТУР НИЖЧИХ РАКОПОДІБНИХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, доцент Гулай О. В.

Ракоподібні – це досить велика група членистоногих, що характеризується значною різноманітністю форм [2, с. 27]. Членистоногі – найчисельніший тип у царстві Тварини. До нього належить понад 1,5 млн. видів, у тому числі в Україні – близько 25 тис.

Ракоподібні – це членистоногі тварини, тіло яких має такі характерні ознаки: твердий хітиновий водонепроникний панцир, дві пари вусиків, двогіллясті кінцівки та ротові органи. Основними біологічними особливостями ракоподібних є: зяброве дихання, важлива роль кінцівок у живленні й травленні.

Найбільш примітивні ракоподібні відносяться до підкласу зяброногих (*Branchiopoda*). Дафнії (*Daphnia*) є представниками ряду листоногі (*Phyllopora*), підряду кладоцер (*Cladocera*). Дафнії, мешканців товщі води, часто називають водяними блохами, через дрібні розміри і стрибкоподібний спосіб пересування. Тіло рачків до 6 мм довжиною, одягнене двостулковою раковиною, сплюснене з боків. На маленькій голові виділяється велика чорна пляма – око, а в тулубовому відділі візуалізується заповнений їжею коричнево-зеленуватий кишківник.





Особливе значення для масового виведення ракоподібних в лабораторних умовах мають представники саме родини *Daphniidae*, які займають одне з цільних місць за масштабами використання їх у лабораторних дослідженнях. З них досить часто використовують (*Daphnia magna*) – представника гіллястувосих ракоподібних, 4–6 мм завдовжки, масою до 10 мг. Цей вид розмножується статевим способом, який чергується з партеногенетичним. Плодючість – 20–100 яець. Тривалість життя до 3 місяців.

Серед багатьох запропонованих методів розведення дафній виділяють два напрями: перший – спільне вирощування дафній та об'єктів їх живлення (бактеріо- та фітопланктону); другий – роздільне вирощування дафній та організмів, що є їх їжею, який базується на створенні умов, характерних для природних для природних водоемів [3, с. 15].

За першого способу вирощування широко використовуються органічні, мінеральні добрива та біологічно активні речовини. Вирощування дафній проводять у добре підготовлених невеликих ставах, ямах, рівчаках, відгороджених мілководних ділянках ставів, басейнах, чанах, ваннах, поліетиленових чи капронових сажалках, бочках тощо.

Після заливки місткостей профільтрованою ставовою водою, до них вносять свіжий кінський, коров'ячий або свинячий гній із розрахунку 1,5 кг/м<sup>3</sup>. Дуже добре використовувати пташиний послід з розрахунку 0,5 кг/м<sup>3</sup> води. У водойми чи місткості з внесеним гноєм у той самий чи наступний день вносять маточну культуру дафній з розрахунку 5–10 г/м<sup>3</sup>.

Через 5 – 7 діб вносять половинну дозу гною (0,75 кг/м<sup>3</sup>) чи пташиного посліду (0,25 кг/м<sup>3</sup>). Залежно від температури води (20–26°C) культура дафній дозріває на 14–21 добу і досягає біомаси 0,5–1,0 кг/м<sup>3</sup>. Якщо дафнії вирощуються понад 14–20 діб, то кожні 8–10 діб необхідне повторне внесення гною чи пташиного посліду, але в половинній дозі (0,75 та 0,25 кг/м<sup>3</sup> відповідно). Культуру не слід підтримувати понад 45 діб.

Один зі способів розведення дафній пов'язаний із використанням місткостей, заповнених ставовою водою, в які висаджують культуру дафній у кількості 30–40 г/м<sup>3</sup>, після чого туди вносять пасту хлорелі (1,0–1,5 млн. кл./мл) і кожні 3 доби – по 0,2 мл/л крові теплокровних тварин. За 10 діб біомаса рачків досягає понад 1200 г/м<sup>3</sup>.

Використовують культуру на гідролізних дріжджах. Дріжджі вносять у воду з розрахунку 15–20 г сухої маси на 1 м<sup>3</sup> води з протоковими водоростями, культуру дафній – через одну-дві доби, коли розвиток бактерій та фітопланктону досягає максимуму. Частково дріжджі є кормом і для дафній. Тому їх вносять як підгодівлю через кожні п'ять днів у кількості 8–10 г/м<sup>3</sup>.

Для сучасних ракоподібних зазвичай використовується наступна класифікаційна схема. Клас Crustacea ділять на п'ять підкласів: Зяброногі, Ракушкові, Веслоногі, Вусоногі, Вищі Раки [1, с. 71].

Найбільш примітивні ракоподібні відносяться до підкласу зяброногих (Branchiopoda). Дафнії (*Daphnia*) (рис. 1.3.) є представниками загону листоногі, підряду кладоцер. Дафній, мешканців товщі води, часто називають водяними блохами, ймовірно, з-за дрібних розмірів і стрибкоподібного способу пересування. Тіло рачків до 6 мм довжиною, одягнене двостулковою раковиною, сплющеною з боків. На маленькій голові виділяється велика чорна пляма – око, а в тулубовому відділі візуалізується забитий їжею коричнево-зеленуватий кишечник.

Дафнії утворюють інколи такі скупчення, що їх може бачити з берега у формі невеликої хмарки червоноуватого кольору. Дафнії ні на секунду не залишаються в спокої. Головну роль у русі грають помах довгих бічних антен. Ніжки у дафній листоподібні, невеликі, в русі ніякої участі не беруть, але справно служать для живлення і дихання. Ніжки постійно працюють, здійснюючи до 500 помахів за хвилину. Так вони створюють струм води, що несе водорості, бактерії, дріжджі і кисень [5, с. 186].

З метою виведення ракоподібних в лабораторних умовах дафній відловлюють навесні у природних водоемах. Для лову ракоподібних використовують сачок. Він повинен бути легким, нержавіючим, придатним для ловлі рачків у різних умовах. Тканина мішка повинна легко пропускати воду і в той же час затримувати рачків.

Розводять дафній також шляхом внесення мінеральних добрив разом із гідролізними дріжджами. Спочатку вносять до водойми 37 г аміачної селітри та 20 г дріжджів на 1 м<sup>3</sup> води. Вихідна біомаса рачків становить 50–150 г/м<sup>3</sup>. Далі кожні 5 діб на 1 м<sup>3</sup> води вносять по 19 г аміачної селітри і 10 г дріжджів. Термін дозрівання культури становить 5–7 діб, використовується культура влітку 20–25 діб [3, с. 15].

Роздільний спосіб вирощування зводиться до розведення водоростей (*Chlorella*, *Scenedesmus* тощо), бактерій, що культивуються у спеціальних ставах, та наступного культивування на них дафній.

Більш ефективним способом підвищення продуктивності культури дафній, порівняно з відомими, є вирощування її в культуральному середовищі, до якого періодично вносять комбікорми або кормові дріжджі, а потім витримують ракоподібних у середовищі з декамевітом з розрахунку 5 г/м<sup>3</sup>.

За першого способу вирощування широко використовуються органічні, мінеральні добрива та біологічно активні речовини. Вирощування дафній проводять у добре підготовлених невеликих ставах, ямах, рівчаках, відгороджених мілководних ділянках ставів, басейнах, чанах, ваннах, поліетиленових чи капронових сажалках, бочках тощо.

На даний час розроблено декілька способів культивування дафній у лабораторних умовах, які відрізняються за типом підготовки води, температурними умовами та типом кормів.

Нашим завданням було апробувати найбільш поширені та доступні способи культивування нижчих ракоподібних в умовах біологічних лабораторій вищих навчальних закладів та кабінетах біології загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Матеріали та методи

Лабораторну культуру *D. magna* одержали з Інституту гідробіології НАН України.

Піддослідні культури утримували у скляних ємностях загальним об'ємом 3 дм<sup>3</sup>, у які вносили 1,5 дм<sup>3</sup> води з водогону, яку попередньо відстоювали впродовж двох діб. Всього було використано дві групи дослідних зразків з шестикратною повторюваністю. На початку експерименту у кожному ємності вносили по 15 дорослих екземплярів



*D.magna*. Культурам дафній з першої групи піддослідних зразків згодовували суспензію сухих дріжджів (*Saccharomyces cerevisiae*) однократно впродовж доби, з розрахунку 0,06 грам сухих дріжджів на одну ємність.

Культурам дафній з другої групи зразків згодовували зелені водорості виду *Chlorella vulgaris*, що знаходилась у вигляді пасти. На одну ємність з дафніями використовували 0,06 грам пасти *Ch.vulgaris*.

Усі ємності з дослідними зразками знаходились за однакових умов температури води 15–18 °С та режиму штучного освітлення 12годин день/12годин ніч.

Облік чисельності ракоподібних у дослідних зразках проводили з інтервалом 10 діб, шляхом фільтрації культури через капронове сито з наступною фотофіксацією рачків, після чого їх повертали назад у водне середовище для подальшого спостереження.

#### Результати досліджень та їх обговорень

За період спостережень (30 діб) нами було проведено 3 обліки вмісту ракоподібних у зразках та визначені показники приросту у культурах. Так, у першій групі піддослідних зразків спостерігались наступні показники динаміки чисельності *D.magna* (Табл. 1)

Таблиця 1.

Динаміка чисельності *D.magna* у зразках при згодовуванні дріжджів

№ зразків	Екземплярів рачків 10 діб від початку	Екземплярів рачків 20 діб від початку	Екземплярів рачків 30 діб від початку
1.	97	210	385
2.	63	202	407
3.	84	196	399
4.	58	173	384
5.	67	181	359
6.	95	237	436
М*	77	200	395

\*Примітка М і далі: – середнє арифметичне значення

У другій групі піддослідних зразків відмічені дещо інші показники динаміки чисельності *D.magna* (Табл. 2)

Таблиця 2.

Динаміка чисельності *D.magna* у зразках при згодовуванні *Ch.vulgaris*

№ зразків	Екземплярів рачків 10 діб від початку	Екземплярів рачків 20 діб від початку	Екземплярів рачків 30 діб від початку
1.	34	68	103
2.	28	53	98
3.	31	72	126
4.	25	55	119
5.	29	58	97
6.	32	67	107
М	30	62	108

Порівнюючи показники динаміки чисельності ракоподібних у 2х групах піддослідних зразків нами відмічено більш високі показники приросту культур дафній у першій групі. Так на десяту добу експерименту середній вміст дафній у першій групі зразків був на 61% вищий ніж у другій. Зазначена різниця була статистично достовірною. Показник Стюдента (t) склав 6,8 що достовірно при ймовірності 95%.

На двадцятую добу експерименту середній вміст дафній у першій групі зразків був на 69% вищий ніж у другій. Зазначена різниця була статистично достовірною. Показник t склав 14,0 що достовірно при ймовірності 95%.

На тридцятую добу експерименту середній вміст дафній у першій групі зразків був на 72,7% вищий ніж у другій. Зазначена різниця була статистично достовірною. Показник t склав 24,7 що достовірно при ймовірності 95%.

На нашу думку різниця у динаміці чисельності *D.magna*, яка була нам відмічена впродовж експерименту, пояснюється тим, що для цього виду ракоподібних дріжджі є більш повноцінним кормом ніж *Ch.vulgaris*. У зв'язку з цим при підтриманні лабораторних культур *D.magna* найбільш доцільно у якості корму використовувати суспензію дріжджів (*S. cerevisiae*).

Висновки:

1) Культура *D.magna* у якості об'єктів спостережень та експериментів доцільно утримувати в умовах лабораторій вищих навчальних закладів та кабінетів біології ЗОШ.

2) Найкращий приріст культур *D.magna* спостерігався при утриманні на воді з водогону при t 15–18°C, та згодовуванні суспензії дріжджів (*S. cerevisiae*)

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Біологія: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл./ С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна.– К.: Освіта, 2008.
- Герасимов В. П. Беспозвоночные животные, изучение их в школе. Простейшие. Кишечнополостные. Черви. Моллюски. – М.: Просвещение, 2008. – С. 27-35.
- Методичний посібник для самостійної роботи студентів із вивчення дисциплін «Ставове рибицтво» та «Технологія виробництва продукції аквакультури». – Київ, 2009.
- Шарова И. Х. Зоология беспозвоночных: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 592 с.

Анна ТАРАНУХА

## СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ МІГРАЦІЙ НАСЕЛЕННЯ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л. Л.

В сучасному динамічному світі, що характеризується проявами локальних та світових економічних криз, на різних регіональних рівнях посилюються процеси, що пов'язані з переміщеннями населення.

Для України та Кіровоградської області досить актуальним є питання дослідження міграційних процесів, що набувають значних масштабів та здійснюють як прямий так і опосередкований вплив на всі суб'єкти національного ринку праці, особливості їх функціонування та економічне становище країни в цілому. За умов глибокої політичної та економічної кризи, а також збройного конфлікту на Сході, в Україні спостерігається постійне збільшення кількості вимушених переселенців з Донбасу та Криму, а також суттєве зростання трудової міграції українців за кордон. Це створює необхідність поглибленого вивчення проблем впливу міграції та здійснення виваженого державного регулювання, яке забезпечувало б мінімізацію міграційних ризиків для економіки, правильну організацію та використання трудового потенціалу економічно активного населення в інтересах розвитку України та її регіонів.

Важливе значення відіграють також причини міграційних процесів, які розділяють міграційні потоки на економічні, освітні, рекреаційні, політичні, екологічні, а також переміщення населення з метою возз'єднання сім'ї, в пошуках притулку, міграції, пов'язані з відпочинком і туризмом, з соціальними й етнічними конфліктами, військовими діями. В сучасному суспільстві в переліку основних причин міграції переважають економічні чинники, такі як пошук роботи та комерційні справи [2].

Всі вказані причини на сьогоднішній день є актуальними для України та Кіровоградської області, але слід також враховувати постійний відтік студентської молоді на навчання до інших областей без повернення на старе місце проживання. Значним показником гострої міграційної ситуації є трудові міграції населення з області. Наразі дослідження обсягів міграційних потоків дещо ускладнені. Однією з основних причин цієї ситуації є недосконала система статистичного обліку, яка дає можливість врахувати лише осіб, які офіційно змінили своє місце проживання та реєстрації.

Робота є продовженням суспільно-географічного дослідження міграційних процесів у Кіровоградській області, що проводилося Семенюк Л.Л. та Сільченко Ю.Ю. Автором даного дослідження було оброблено статистичні дані міграційного руху населення по містах та районах Кіровоградської області станом на 2005-2017 рік та проведені розрахунки показників за методикою Западнюк С.О.: міграційного обороту, коефіцієнту інтенсивності прибуття та вибуття, загального коефіцієнту інтенсивності міграцій, коефіцієнту інтенсивності міграційного обороту [2]. Розрахунки здійснені на основі статистичних даних Головного управління статистики Кіровоградської області щодо державної реєстрації зміни постійного місця проживання населення [6].

Протягом останніх двох років певних змін зазнали більшість міграційних показників. Так, у 2016 році Кіровоградська область мала додатній загальний коефіцієнт міграційного приросту на 1000 осіб наявного населення – 0,02. У 2017 році ситуація змінилась – чисельність міграційного скорочення населення склала – 1657 осіб, що за загальним коефіцієнтом міграційного скорочення складає – 1,72 (рис. 1).

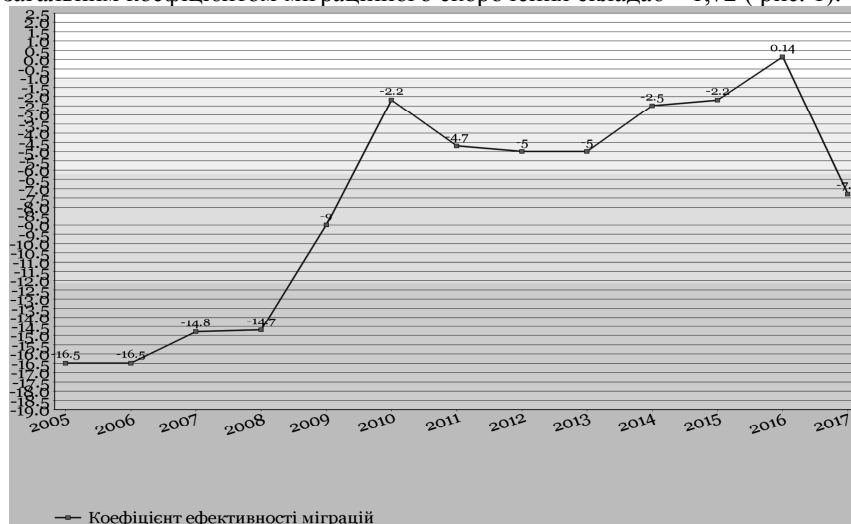


Рис.1. Динаміка ефективності міграції в Кіровоградській області у 2005-2017 рр.(визначено і побудовано за даними [5,6])

Міграційний оборот (сума прибулих та вибулих мігрантів [1]) по всім потокам міграції у 2016 році становив 16772 особи, це лише (0,16%) від загальної чисельності населення області, а у 2017 році він зріс до – 23561(0, 24 %) [6]. Загальний коефіцієнт інтенсивності міграцій усіх потоків у Кіровоградській області змінювався від – 5,1 у 2005 році до 0,02 у 2016 році та – 1,72 у 2017 році (рис. 2).

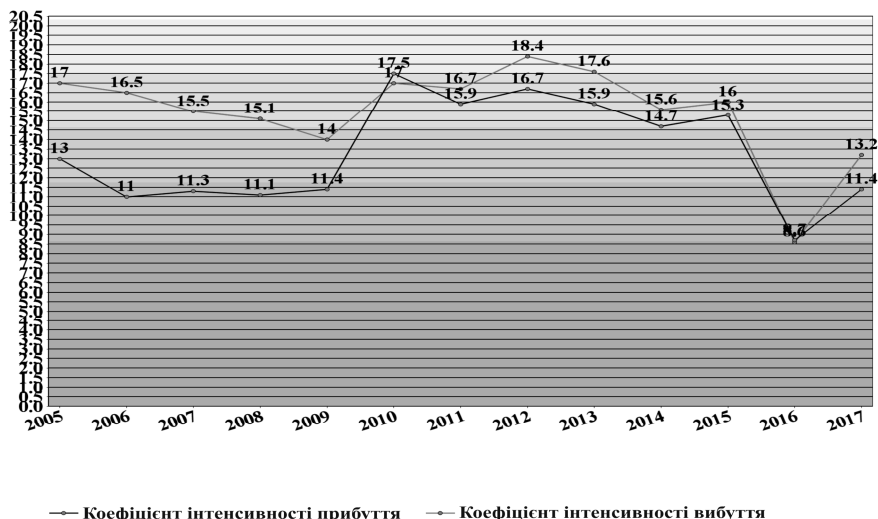


Рис. 2. Динаміка інтенсивності прибуття та вибуття у Кіровоградській області у 2005-2017 рр. (визначено і побудовано за даними [5, 6])

Внутрішньорегіональна міграція несе за собою негативні наслідки для деяких районів, хоч і не має впливу на зміну чисельності населення в самій області. Для того, щоб визначити закономірності руху населення був розрахований середній показник міграційного скорочення населення на 1000 осіб за 2016-2017 рр., який складає – 1,7.

Незначні міжобласні потоки мігрантів в основному спрямовуються з західних районів (Вільшанський, Добровеличківський, Маловисківський) та південних районів (Долинський, Бобринецький) до обласного центру м. Кропивницький.

За статистичними даними можна виділити групу районів із постійно від’ємним сальдо міграції (різниця між кількістю осіб, які прибули на будь-яку територію, і кількістю осіб, які вибули звідти за один і той самий проміжок часу [1]): Олександрійський, Гайворонський, Долинський, Маловисківський, Онуфріївський, Петрівський райони та різке міграційне скорочення в Новоукраїнському районі у 2017 році [6]. Значним позитивним сальдо міграції характеризується лише найбільш економічно розвинений Кіровоградський район, а Благовіщенський, Вільшанський, Новгородківський, Новомиргородський, Устинівський райони мають незначний показник міграційного приросту (рис. 3). Основними причинами міграції населення цих районів є недостатня кількість робочих місць, значна різниця в оплаті в місті та селі, соціально-економічна криза, спад виробництва, загострення економічних протиріч, відсутність можливостей для розвитку і самореалізації [2].

Міграція в межах Кіровоградської області має велике значення у перерозподілі населення з села в місто, а також із периферії в її центральну частину, що є багаторічним спрямуванням міграцій в регіоні [5].

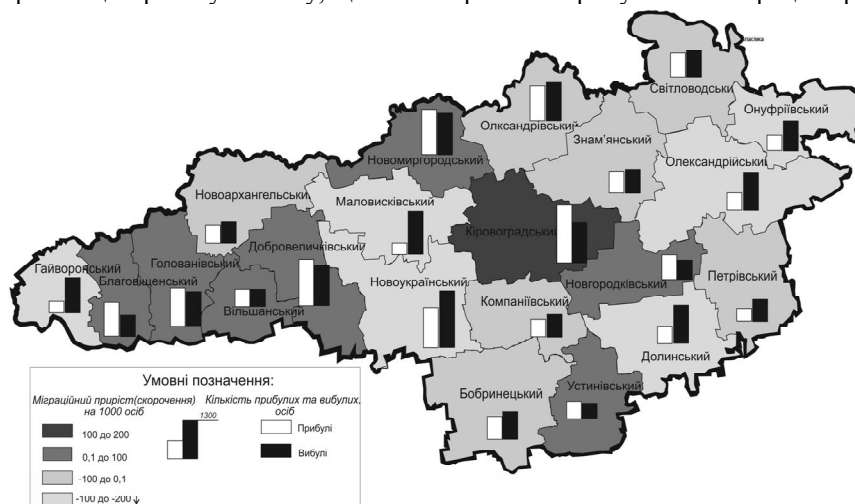


Рис. 3. Середній показник міграційного приросту (скорочення) по внутрішньорегіональній міграції населення Кіровоградської області за період 2016-2017 рр. (визначено і побудовано за даними [4])

Міжрегіональна міграція населення Кіровоградської області характеризується спадом показників міграційного обороту протягом останніх 13 років з 16356 осіб у 2005 році до 12609 осіб у 2017 році.

У міжрегіональних міграціях основним реципієнтом для Кіровоградщини є м. Київ та Київська область, Дніпропетровська, Одеська та сусідні Черкаська і Полтавська області. Саме до цих областей спрямовані основні міграційні потоки з області, тоді як для мігрантів з інших регіонів Кіровоградська область є непривабливою [5].





Вперше за період з 2005 року відбувся незначний міграційний приріст населення області у 2016 році (24 особи), а найбільше скорочення у 2005 році склало -5368 осіб. На основі зібраних статистичних даних були розраховані середні показники міграційного приросту (скорочення) населення, прибуття та вибуття 2016-2017 роки [6]. При його аналізі очевидним є зв'язок міграцій із рівнем соціально-економічного розвитку регіонів.

Крім того, численною є участь населення у внутрішніх трудових міграціях, не пов'язаних із щоденним чи щотижневим поверненням до місця постійного проживання. Вони здійснюються для виконання сезонної, вахтової, а то й більш тривалої роботи в столиці та найбільших індустріальних центрах.

Відкриття кордонів створило можливості для *міждержавної міграції* населення з метою підвищення рівня життя шляхом тимчасових поїздок за кордон для заробітку. За даними Держстату, в 2015–2017 роках з України виїхало 1,303 млн працівників. Найбільшою групою трудових мігрантів (понад чверть) є особи у віці 40–49 років. Згідно з дослідженнями Міжнародної організації міграцій (МОМ) за 2016 рік, третина довгострокових трудових мігрантів з України ще до від'їзду мали високу професійну кваліфікацію. Загалом, за даними МОМ, визначальною характеристикою українських мігрантів є середній рівень освіти – четверо з п'яти мають професійно-технічну освіту, на яку припадає близько 80% загальних потоків короткострокових та довгострокових трудових мігрантів з України. Сфери зайнятості українських працівників за кордоном – це передовісмі будівництво (чоловіки) і праця в домашніх господарствах (жінки), а також сфера послуг та сільське господарство [3].

Збільшення обсягів трудової міграції супроводжується певною переорієнтацією її потоків із традиційного східного, російського напрямку на західний. За даними опитування GFK-Україна на замовлення МОМ, серед потенційних трудових мігрантів з України частка тих, хто шукає роботу в Росії, знизилася з 18% у 2011 році до 12% в 2015 р. Тоді як, привабливість Польщі зросла з 7% у 2006 році, коли було здійснено перше аналогічне дослідження, до 30% на сьогодні [3]. Основні країни призначення працівників-мігрантів – Польща, Російська Федерація, Чеська Республіка, Італія та Німеччина. Остання має намір спростити процедуру працевлаштування для громадян держав, що не входять до складу ЄС, тому розглядається як перспективний регіон для трудової міграції. Оклади в Німеччині в середньому вище, ніж в Польщі в 2-3 рази, особливо це стосується некваліфікованої і сезонної роботи.

Згідно статистики МОМ, Кіровоградська область за кількістю закордонних трудових мігрантів посідає одне з останніх місць в Україні, що спричинено віддаленістю регіону від державних кордонів та столиці. Розрахунки показують, що в цілому відношення надходжень від трудових мігрантів до наявного доходу населення складає 1,5%, що є одним з найменших показників в Україні.

Проаналізувавши сучасний стан міграційних процесів у Кіровоградській області та виявивши їх причини, можна запропонувати такі напрямки нормалізації міграційної ситуації, зокрема: створення робочих місць у таких галузях, як сільське господарство, машинобудування, легка, харчова і хімічна промисловість, тобто там, де на сьогодні використовується праця мігрантів в Європі; підвищення привабливості Кіровоградської області з огляду на перспективи пропозицій ринку праці; створення сприятливих умов для відкриття власного бізнесу; створення безпечних і комфортних умов життєдіяльності; вирішення питання підвищення рівня оплати праці; обмеження «тіньової» економіки та «тіньової» зайнятості; розвиток соціальної інфраструктури в сільській місцевості; стимулювання розвитку сільського туризму; розподіл молодих спеціалістів після навчання у райони Кіровоградської області з масовим відтоком населення; розширення спектру отримання освітніх послуг, можливостей здобуття престижної професії та застосування знань і умінь на практиці для припливу молодого населення та ін.

**Висновки.** Міграційні процеси в Кіровоградській області в загальних рисах повторюють загальноукраїнську ситуацію, але мають низку регіональних особливостей. На перебіг міграційних процесів населення впливає багато факторів, провідна роль серед яких належить соціально-економічним. Під час дослідження було виявлено, що найсуттєвіший вплив на міграції населення в області мають рівні зайнятості та безробіття, розвиток житлового будівництва, показники розлучуваності населення та ін. Розглядаючи наслідки міграційних процесів можна зазначити, що для Кіровоградської області вони мають досить розбіжний характер. До позитивних наслідків слід віднести: суттєве послаблення напруги на ринку праці; зниження рівня зареєстрованого і прихованого безробіття; приплив додаткової іноземної валюти у формі грошових переказів трудовими мігрантами своїм сім'ям, що дає змогу покращити матеріальне становище; можливість окремими особами реалізувати свої професійні здібності. Негативний вплив міграцій проявляється в депопуляції населення, розпаді сімей, відтоку кращого трудового потенціалу, злочинності і корупції, політичній нестабільності.

Для стабілізації міграційних процесів в області необхідним є проведення як багатопланової державної міграційної політики, так і реформ від органів місцевого самоврядування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заволока, Ю. Ю. Зовнішні трудові міграції України [Текст] / Ю. Ю. Заволока, І.В. Варвинська, К. Ю. Сегіда // Регіон-2009: стратегія оптимального розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (5-6 листопада 2009 року, м. Харків) / Гол. ред. колегії В. С. Бакіров. – Харків: РВВ Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2009. – С. 139-143.
2. Западнюк С. О. Міграції населення України: передумови, динаміка та наслідки розвитку / Наук. ред. Руденко Л. Г. – К., 2011. – 210 с.
3. Офіційний сайт Міжнародної організації з міграції [Електронний ресурс] / Міграція в Україні: факти і цифри. – Режим доступу: <http://www.iom.org.ua/>
4. Офіційний сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс] / Державний комітет статистики України. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
5. Суспільно-географічний аналіз міграційних процесів у Кіровоградській області / Ю. Ю. Сільченко, Л. Л. Семенюк // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Геологія. Географія. Екологія. – 2016. – Вип. 45. – С. 134-138.
6. Статистична інформація Головного управління статистики у Кіровоградській області «Міграційний рух населення по містах та районах у 2016–2017рр.»



## ЗМІСТ

### МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

<i>АНДРІЄНКО З.</i> ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА.....	3
<i>КОРЖ Ю.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ ВІД ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ У СІМ'Ї.....	5
<i>ГРИГІН І.</i> СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	8
<i>ДАНИЛЕВСЬКА Т.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЗМІСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	11
<i>ДЕМЕНЧУК Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ.....	14
<i>ДЕМИДЕНКО С.</i> АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	17
<i>ДЖУС Р.</i> МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	19
<i>ДОВГУН К.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ І СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДІЙ СІМ'Ї.....	21
<i>ЗАРЕМБА А.</i> ІНДИВІДУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	23
<i>ЗЕЛІНСЬКА А.</i> СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНІСТЬ.....	25
<i>КОЛЄСНИК А.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	29
<i>ЛАЩЕНКО В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	32
<i>НЕМИРОВСЬКА Г.</i> СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ.....	35
<i>ОЛЄШКО Д.</i> МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ.....	38
<i>ПОДОЛЯХ О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТУ НА ДІТЕЙ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	41
<i>ПОЛТАВСЬКА С.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ.....	43
<i>РЕВУТ Л.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В РОБОТІ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ.....	46
<i>СКОМОРОХА В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	48
<i>УЦА К.</i> СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ ВИКОНУВАТИ САМОПЕРЕВІРКУ ТА НАЙПРОСТІШЕ РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТУ.....	51
<i>ЧЕБАНУ А.</i> ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ.....	55
<i>АРАБОВА Г.</i> ОПОВІДАННЯ О. ЗАБУЖКО «СЕСТРО, СЕСТРО...» ЯК ЗРАЗОК ФЕМІНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ.....	58
<i>БЕРЕГОВА А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙНИХ ТРАНСПОЗИЦІЙ СПОСОБОВИХ І ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА.....	61
<i>БОЙКО В.</i> ЕЛЕМЕНТАРНІ ПАРАДИГМАТИЧНІ КЛАСИ ГЕЛОНІМІВ ДНІПРО-БУЗЬКОГО МЕЖИРІЧЧЯ ІІ ВІДМІНИ.....	64
<i>БОЙКО Ю.</i> ТВОРЧИСТЬ ЮРІЯ ВИННИЧУКА У ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІЙ РЕЦЕПЦІЇ (РОМАНИ «АПТЕКАР» І «ТАНГО СМЕРТЬ»).....	67
<i>ВЕРГУН Р.</i> СИСТЕМА СЛОВОЗМІНИ ІМЕННИКІВ ЖІНОЧОГО РОДУ ІІІ ВІДМІНИ НА -Ж У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ.....	69
<i>ГОНЧАРЕНКО О.</i> СПЕЦИФІКА ОПОВІДНОЇ МАНЕРИ В ПОВІСТІ-ПОЕМІ «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ» ОСИПА ТУРЯНСЬКОГО.....	71
<i>ДУБИНЯК К.</i> ТИПОЛОГІЯ ПІДМЕТІВ У ТВОРАХ Ю. АНДРУХОВИЧА.....	74



<b>ЗАПОРОЖАН К.</b> ХУДОЖНЬО ЗАКОДОВАНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ «БЕЗ ҐРУНТУ» ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА .....	77
<b>ЗАПОРОЖАН Т.</b> СЛОВОТВІРНА СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ВІДІМЕННИКОВИХ СУФІКСАЛЬНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У МОВІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ .....	79
<b>КОЧЕРГА П.</b> ІДЕЯ СПАДКОЄМНОСТІ ПОКОЛІНЬ В ОПОВІДАННЯХ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА «ЖРИК ГРИБА» І «ГРОЗИ НАД ТУРОВЦЕМ» .....	82
<b>КУЛИК Ю.</b> МОВНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ ПЕРСОНАЖІВ У РОМАНІ СВІТЛАНИ ТАЛАН «СПОКУТА» .....	84
<b>ЛУНГУЛ К.</b> СИНКРЕТИЗМ МИСТЕЦТВ У МАЛІЙ ПРОЗІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО .....	87
<b>МАГЛЬОВАНА О.</b> ІНШОМОВНІ СЛОВА В В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ: РІЗНОВИДИ, ОСОБЛИВОСТІ, ПРИЗНАЧЕННЯ .....	90
<b>МАЙДАНИК А.</b> ЗАСТОСУВАННЯ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ ОКСАНОЮ ЗАБУЖКО У КНИЗІ «NOTRE DAME D'UKRAINE: УКРАЇНКА В КОНФЛІКТІ МІФОЛОГІЙ» .....	93
<b>МАРТИНЕНКО В.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА ПРИЗВИЩ ЖИТЕЛІВ СЕЛА ВЕЛИКОЇ СЕВЕРИНКИ .....	94
<b>МУДРА А.</b> ДІАЛЕКТИЗМИ У ДРАМАТИЧНИХ ТВОРАХ І. К. КАРПЕНКА-КАРОГО .....	96
<b>М'ЯСКОВСЬКА Я.</b> ПОМЕЖІВ'Я СТЕПУ ТА МОРЯ В ХУДОЖНЬОМУ СВІТІ АНАТОЛІЯ КАЧАНА .....	98
<b>НОСЕНКО В.</b> ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРУ Й СЕМАНТИКИ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ У МОВІ РОМАНУ ВОЛОДИМИРА ВІННИЧЕНКА «СОНЯЧНА МАШИНА» .....	101
<b>ПАЛАДІЙ І.</b> ТВОРЧИСТЬ ПАНАСА МИРНОГО У РЕЦЕПЦІЇ СЕРГІЯ ЄФРЕМОВА .....	104
<b>РАЧКОВАН Я.</b> РОМАН АНДРІЯ КОКОТЮХИ «ЧЕРВОНИЙ» В ОЦІНЦІ КРИТИКИ .....	107
<b>САВЧЕНКО Т.</b> ТЕКСТОВОРЧЕ НАВАНТАЖЕННЯ ТОПОНІМІВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ» .....	109
<b>САЖЕВСЬКА І.</b> ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ СТРУКТУРИ І СЕМАНТИКИ НАЗВ ОСІБ У МОВІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ .....	112
<b>СИРОТІНА Т.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВСТАВНИХ І ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ БОНДАРЯ .....	114
<b>СІКУНДА А.</b> РЕЛЕВАНТНІ ЧИННИКИ ДЛЯ ІМЕННИКІВ ДРУГОЇ ВІДМІНИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ М'ЯКОЇ ГРУПИ НА -ЕЦЬ .....	116
<b>ТРОЯНСЬКА К.</b> СОН ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПСИХОЛОГІЇ ПЕРСОНАЖІВ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ІНФЕКЦІЯ») .....	120
<b>ТЮТЕНКО І.</b> КОЛЬОРОНАЗВИ В ХУДОЖНЬОМУ ПРОСТОРІ СТЕПАНА ШЕВРЯКОВА .....	123
<b>ФЕДОРЧУК Л.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ» .....	125
<b>ХОМКО Т.</b> ОБРАЗ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ АВТОРА В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ «ТРИ ПЕРСТЕНІ» Б.-І. АНТОНІЧА .....	127
<b>ШЕВЧЕНКО О.</b> ПОЕЗІЯ І ПОЕТИКА ОСЕНІ В ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО .....	130
<b>ЯЦЕЙКО Р.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИКИ М. ВІНГРАНОВСЬКОГО .....	133

---


<b>АНДРОНІК А.</b> ОГЛЯД СТАНУ ПРОБЛЕМИ З ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНІ .....	138
<b>БАЙРАМОВА А.</b> ЯВИЩЕ ТВІТИНГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ .....	140
<b>БАМБУЛЯК А.</b> ТИПОЛОГІЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	143
<b>БЕРЕЗІЙ Є.</b> СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИНИКНЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ НЕОЛОГІЗМІВ .....	145
<b>ВЕРГУН І.</b> ЖАНРОВІРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ВІДЕОЛЕКЦІЇ З ІНФОРМАТИКИ .....	147
<b>ВІРІЄНКО Т.</b> ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНОРЕЦЕНЗІЙ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕРІОДИЦІ (НА МАТЕРІАЛІ ВИДАННЯ «THE HOLLYWOOD REPORTER») .....	150
<b>ВІТРЯК Ю.</b> ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ КОМПАНІЇ «RED BULL» .....	153
<b>ГАПОНА М.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	156
<b>ГОНЧАР О.</b> ПРОДУКТИВНІ МОДЕЛІ СЛОВОТВОРУ ПРИКМЕТНИКІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	159



<b>ГОРОБЕЦЬ Д.</b> СЕМАНТИКА ПРЕФІКСА UN- У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	162
<b>ГРІДІНА О.</b> АКТУАЛІЗАТОРИ СМISЛУ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННІ АМЕРИКАНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	164
<b>ДЕРЕНКОВА Я.</b> ТЕРМІНИ В ІНСТРУКЦІЯХ ДО МЕДИЧНИХ ПРЕПАРАТІВ : ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ).....	166
<b>ДІДОБОРЩ В.</b> ЛІНГВО- ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМАТИКА ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА СУЧАСНОГО УЗУСУ МІЖНАРОДНОГО/ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОГО МАРКЕТИНГУ .....	169
<b>ДРУГАЛЬ В.</b> РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	171
<b>ЄВДОКІМОВА Т.</b> СИТУАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	174
<b>ЄРЬОМІНА А.</b> СЛЕНГІЗМИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЯК РУШІЙНА СИЛА ВПЛИВУ НА КАРТИНУ СВІТУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	176
<b>ЖУК В.</b> СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДИОМ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ ТА ІДИОМ-РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	179
<b>ЖУК О.</b> СТРУКТУРНІ Й СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ СФЕРИ ІТ ТЕХНОЛОГІЙ, УТВОРЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ СЛОВОСКЛАДАННЯ .....	181
<b>ЗАМКОВА А.</b> ЛЕКСИКО СЕМАНТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТОК-ШОУ .....	183
<b>ІВАНОВА М.</b> РОЗВИТОК ДУБЛЮВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ПРОДУКЦІЇ ТА ТРУДНОЩІ КІНОПЕРЕКЛАДУ НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ .....	186
<b>ІВАЩЕНКО І.</b> ПРАГМАСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ІНТЕРВ'Ю СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ .....	188
<b>КАБАШНЮК В.</b> СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «GENTLEMAN» В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ .....	191
<b>КАБАШНЮК З.</b> КОМУНІКАТИВНИЙ ПАСПОРТ ДОНАЛЬДА ТРАМПА.....	194
<b>КЛИК О.</b> ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМІВ «DEADPOOL-1» ТА «DEADPOOL-2») .....	197
<b>КЛИМЕНКО В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ АНОТАЦІЇ .....	200
<b>КОЗЕРОВСЬКИЙ Д.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ В ОНЛАЙНОВИХ ВІДЕОІГРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ОНЛАЙНОВОЇ ВІДЕОГРИ «WORLD OF TANKS») .....	203
<b>КОРОГОДА А.</b> МЕГАСТРАТЕГІЯ «ГРА НА ЗНИЖЕННЯ» У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛІДЕРІВ КРАЇНИ .....	207
<b>КОРОП С.</b> КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ КОНФЛІКТУ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	210
<b>КРЕЧЕТ Н.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ .....	213
<b>КУЗИК О.</b> ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЛЩЕЯХ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ .....	216
<b>КУЗЬМІНА В.</b> ОСОБЛИВОСТІ «АВТОРСЬКОГО» ТА «ОФІЦІЙНОГО» ПЕРЕКЛАДІВ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ СЕРІАЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ІСТОРИЧНОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ «VIKINGS» .....	219
<b>ЛЄКІНІН В.</b> ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОЇ МЕТИ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ КАЗОК НІМЕЦЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ МІХАЕЛЯ ЕНДЕ ТА КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ).....	221
<b>ЛУКІНА Я.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ ТА СЛОГАНІВ ПРОДУКЦІЇ ПАРФУМЕРНО-КОСМЕТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	226
<b>МАМАЛАТ К.</b> ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	229
<b>МАНТАШЯН А.</b> СТРАТЕГІЯ ОДОМАШНЕННЯ В СУЧАСНОМУ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ .....	232
<b>МАРТИНЕНКО К.</b> ВЛАСНІ ІМЕНА В ДИТЯЧИХ АНІМАЦІЙНИХ СТРІЧКАХ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ .....	234
<b>МАРЧЕНКО Т.</b> ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	237
<b>МЕЛЬНИК А.</b> НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З АНТРОПОНІМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	240





<b>МЕЛЬНИК Т.</b> ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	242
<b>МОРКВА І.</b> НІМЕЦЬКА АНТРОПОНІМІКА ЯК ЛІНГВОКРАСЗНАВЧА ПРОБЛЕМА.....	245
<b>МОСІЄНКО А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТУРИСТИЧНИХ БРОШУР УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ .....	247
<b>МУСТАФАЄВ А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	249
<b>НАЗАРЕНКО Є.</b> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	252
<b>ОГІЛЬКО А.</b> ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ .....	255
<b>ПАНТАЗЬЄВА М.</b> ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ .....	257
<b>ПАНЧЕНКО М.</b> "HEDGING" В АКАДЕМІЧНОМУ АНЛОМОВНОМУ ЕСЕ.....	260
<b>ПЕРЕГОНЦЕВА Н.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА РАННІХ ЕТАПАХ ЇЇ РОЗВИТКУ .....	263
<b>ПЕРЕХРЕСТ Т.</b> ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ КАЗКИ .....	266
<b>ПОДОПРИГОРА Н.</b> ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРТРЕТНИХ ОПИСІВ У АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ.ОСТІН «PRIDE AND PREJUDICE»).....	269
<b>РЕЗНІЧЕНКО Є.</b> ІННОВАЦІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДАНИХ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ОНЛАЙН-СЛОВНИКІВ) .....	273
<b>СІНЬКОВА О.</b> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ .....	276
<b>СКИРДА М.</b> ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «MARRIAGE» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	278
<b>ТАРАСЕНКО В.</b> АНГЛІЙСЬКА ОНОМАСТИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЯ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ. 281	
<b>ТИМЧЕНКО Т.</b> СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ КОМПАНІЇ GOOGLE .....	283
<b>ТИХИЙ А.</b> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ САМО-/ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	286
<b>ТИХОНЕНКО Д.</b> МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	290
<b>ТОВТ В.</b> НОМІНАТИВНІ ОМОНІМИ В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ .....	293
<b>ТРОЦЬКА О.</b> ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ОДИН З ЕТАПІВ ЛОКАЛІЗАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТА РОЗВАЖАЛЬНИХ ПРОДУКТІВ КОРПОРАЦІЇ МАЙКРОСОФТ).....	295
<b>ФОМЕНКО В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИМОВИ СЛІВ ІЗ СУФІКСАМИ ФРАНЦУЗЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	299
<b>ХОМЕНКО О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОПОВНЕННЯ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	302
<b>ЧЕРЕПАНОВА Н.</b> ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСКРИПЦІЙНИХ СИСТЕМ СЛОВНИКІВ АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	306
<b>ШЕСТОПАЛ Г.</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОСИСТЕМИ СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ .....	308
	
<b>АРТЕМЕНКО Д.</b> ТРАГІЧНІ ПОДІЇ 1932–1933 НА ЗІНОВ'ЄВЦІНІ .....	311
<b>БЛЯКОВ В.</b> ПОХОДЖЕННЯ КАМ'ЯНИХ АНТРОПОМОРФНИХ СТЕЛ У КУЛЬТУРІ ДАВНЬОГО НАСЕЛЕННЯ ЄВРАЗІЇ.....	315
<b>БЛИЗНЕЦЬ О.</b> СТАН ТА РОЗВИТОК МУЗЕЙНОЇ СПРАВИ В УКРАЇНІ .....	318
<b>ВОРОНА В.</b> ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ГАЙДАМАЦЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ.....	321
<b>ГАЛКІНА Л.</b> ЗЕМЛЕРОБСЬКИЙ КУЛЬТ У СТАРОДАВНЬОМУ ЄГИПТІ .....	324
<b>ГОНТАР О.</b> «КРИЗА ДОВІРИ»: РАДЯНСЬКО-АФГАНСЬКІ ВІДНОСИНИ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ .....	327
<b>ДАЦКА Т.</b> ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО УКРАЇНСЬКУ РЕВОЛЮЦІЮ 1917 – 1921 РОКІВ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ.....	329



<b>ДВОРЕЦЬКА Ю.</b> ЗОВНІШНЯ ТОРГІВЛЯ ЗОЛОТОЇ ОРДИ З КРАЇНАМИ ЗАХОДУ В XIII – XIV СТ. ....	331
<b>КАБАЄВА А.</b> ТЕОРІЯ РАЦІОНАЛЬНОЇ БЮРОКРАТІЇ МАКСА ВЕБЕРА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ.....	334
<b>КОВАЛЕНКО А.</b> ЗАГАЛЬНІ РИСИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДИ У XIX СТ. ....	337
<b>КОСТИНЮК А.</b> ДВОРЯНСЬКА САДИБА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ. – ЯК КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ .....	340
<b>МАРУС Ю.</b> РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕМИ ГОЛОКОСТУ В КОНТЕКСТІ СПРИЯННЯ ДЕМОКРАТИЧНИМ ЦІННОСТЯМ.....	343
<b>НАГАЄВА О.</b> РОЛЬ ЛЬВІВСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ШКОЛИ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО У ФОРМУВАННІ МОДЕРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ .....	346
<b>НЕГАРА К.</b> ЛІКВІДАЦІЯ ЗАПОРІЗЬКОЇ СІЧІ У 1775 РОЦІ.....	349
<b>НЕДОБОР О.</b> БАЛИ ПРИ РОСІЙСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ ДВОРІ У XVIII – НА ПОЧАТКУ XX СТ.....	350
<b>ПІРОГОВА Г.</b> ОЦІНКА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Л. М. ГУМІЛЬОВА В ІСТОРІОГРАФІЇ.....	354
<b>РЯБОКІНЬ А.</b> ОЦІНКА ОСОБИСТОСТІ ТА ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ АЛЕКСІСА ДЕ ТОКВІЛЯ В ІСТОРІОГРАФІЇ.....	357
<b>САГУН С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДВОРЯНСЬКИХ СІМ'ЯХ У XIX СТ.....	360
<b>ТЕЛИХ Т.</b> ГЕРОЇ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ – УРОДЖЕНЦІ БОБРИНЕЧЧИНИ .....	363
<b>ЧИСТЯКОВА О.</b> ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД АРХІТЕКТУРНОГО МИСТЕЦТВА ЄЛИСАВЕТГРАДА ТА ПОЧАТОК ЗАБУДОВИ МІСТА.....	365
<b>ЧУЙКО К.</b> САРМАТСЬКІ ВІЙНИ НА РУБЕЖІ ЄР ЯК ФАКТОР ПРИЧОРНОМОРСЬКОЇ ГЕОПОЛІТИКИ.....	369
<b>ШЕВЧЕНКО Є.</b> МІЩАНСЬКА СІМ'Я В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ У XVIII – XIX СТ. ....	372
<b>АЛДОШИНА К.</b> СУЧАСНИЙ ТАНЕЦЬ – НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ – БАЛЕТМЕЙСТЕРА .....	376
<b>АМАРФІЙ Т.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СПІВАКІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ВИКОНАВСТВА .....	378
<b>БУЛАНЕНКО А.</b> КОНЦЕПЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ 70–80 РОКІВ XX СТОЛІТТЯ .....	381
<b>ВОВЧЕНКО Ю.</b> МОВА ТАНЦЮ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗУ.....	383
<b>ГАЛКІН О.</b> ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ГРИ НА ШЕСТИСТРУННІЙ ГІТАРІ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ.....	385
<b>ІВАНЮК В., ТЕРЕБИЛО Л.</b> ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ .....	387
<b>КАШПУРЕНКО В.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ОБРАЗНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	389
<b>КУДАРЕНКО К.</b> КЛАСИЧНИЙ ТАНЕЦЬ У «СВІТІ СУЧАСНИХ РИТМІВ» ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	392
<b>АРСОН О.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА-ХОРЕОГРАФА ДИТЯЧОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ.....	394
<b>МЕДЯНИК Ю.</b> ДІЛОВА АТМОСФЕРА УРОКУ ХОРЕОГРАФІЇ – ЗАПОРУКА ТВОРЧОЇ РОБОТИ .....	397
<b>НІЖНІЧЕНКО В.</b> МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	399
<b>ОЛІЙНИК М.</b> РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	402
<b>ОРГЕСЬВА А.</b> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ.....	403
<b>ПОПОВ А.</b> ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТАНЦІВНИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	406
<b>ПРИСЯЖНИЙ В.</b> КАТЕГОРІЯ «ІНТЕРПРЕТАЦІЯ» ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ.....	409
<b>САРАЖИН А.</b> ВИРАЗНІ МОЖЛИВОСТІ ГРАФІЧНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ ЗОБРАЖЕННІ АРХІТЕКТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ РИСУНКУ .....	411
<b>СЕКЕРЖИЦЬКА Г.</b> ЗМІСТ І СТРУКТУРА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ.....	415



<b>ТАБАК О.</b> ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	418
<b>ТАРАН Л.</b> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	420
<b>ШОВЕНКО В.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КОНЦЕРМЕЙТЕРА ДО РОБОТИ З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ....	424
<b>ШОЛЬКА А.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	427
<b>ШОРСТКИЙ М.</b> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	428
<b>ЮРЧИК Л.</b> МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	431
<hr/>	
<b>АНДРІЙЧЕНКО Г.</b> СТАВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ.....	434
<b>БАК В.</b> МОНІТОРИНГ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ – ОСНОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	436
<b>БАЛАБАН М.</b> УДОСКОНАЛЕННЯ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	438
<b>БОЙКО М.</b> ЕФЕКТИВНІСТЬ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ .....	441
<b>БОСОНЧЕНКО Н.</b> ПОБУДОВА ТРЕНУВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ "СУХОГО ПЛАВАННЯ" ДЛЯ ДІТЕЙ 12–14 РОКІВ.....	444
<b>БУРДЕНЮК Р.</b> ВИТРИВАЛІСТЬ У БОКСІ .....	447
<b>ВАСІЛЬЄВ Я.</b> STREET WORKOUT ОДИН ІЗ ОЗДОРОВЧИХ ВИДІВ СПОРТУ .....	449
<b>ВІВЧАРЕНКО І.</b> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЗАСОБАМИ ТУРИЗМУ .....	452
<b>ВОРОБЕЛЬ Є.</b> ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА СИСТЕМА ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	455
<b>ГАНУЛ Д.</b> ОЦІНКА ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ 16–17 РОКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ .....	457
<b>ГОНЧАРЕНКО А.</b> ФАКТОРИ ВІД ЯКИХ ЗАЛЕЖИТЬ ПРОЯВ ГНУЧКОСТІ.....	460
<b>ГУЦАН О.</b> РОЗВИТОК ШВИДКІСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОГО СПРЯМУВАННЯ .....	462
<b>ДІДЕНКО С.</b> РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ГРИ .....	465
<b>ЗАБЛОДСЬКА С.</b> ФАКТОРИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ПОСТАВИ ШКОЛЯРІВ 10 – 14 РОКІВ.....	468
<b>ЗЄНОВА А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ГІМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІВЧАТАМИ 11-12 РОКІВ .....	471
<b>КОСТАНДІ М.</b> ЦІННІСТЬ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	473
<b>КРЯЧКО А.</b> АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	475
<b>КУЩЕНКО О.</b> ВПЛИВ НЕДОСТАТНЬОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ .....	478
<b>ЛЯХОВЕЦЬКИЙ М.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ І ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	481
<b>ЛЯШЕНКО В.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ГІМНАСТІВ ЯК ФАКТОР ДОСЯГЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ У ЗМАГАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	483
<b>МАЙБОРОДА В.</b> УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ .....	486
<b>МАЛИЙ В.</b> УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФУТБОЛУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	488
<b>ОГОРОДНИК С.</b> АНАЛІЗ СТАНУ ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ .....	491
<b>ПАНІБРАТЕЦЬ С.</b> ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ 5 – 9 КЛАСІВ.....	495



<b>ПАРХОМОВСЬКА С.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	498
<b>ПАРЦЕЙ Р.</b> ТЕХНІКО-ТАКТИЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ 11-12 РОКІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ ФУТБОЛОМ .....	500
<b>ПОТОЦЬКИЙ Д.</b> ІНТЕГРОВАНІЙ ВПЛИВ ЗАСОБІВ ІНВАРІАНТНОЇ СКЛАДОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗАСОБІВ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ НА РУХОВІ ЯКОСТІ УЧНІВ 3–4-Х КЛАСІВ .....	503
<b>ПТАШИНСЬКА В.</b> МОТИВАЦІЯ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ВЕЛОСИПЕДНИМ СПОРТОМ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	506
<b>ПУГАЧ О.</b> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФУТБОЛУ В УКРАЇНІ .....	508
<b>САМАЛ К.</b> ЗАГАЛЬНА І СПЕЦІАЛЬНА ВИТРИВАЛІСТЬ ФУТБОЛІСТА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	511
<b>СІДЕЛЬНИК Д.</b> РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФУТБОЛУ.....	513
<b>СОКУРЕНКО Д.</b> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВОЛЕЙБОЛУ ПЛЯЖНОГО В УКРАЇНІ.....	516
<b>СОПІРАДІ О.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ В БЕЙСБОЛІ .....	518
<b>СТАСКЕВИЧ Я.</b> ВПЛИВ РАЦІОНАЛЬНОГО ХАРЧУВАННЯ, РЕЖИМУ ДНЯ ТА ФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА СТАН ЗАГАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА САМОПОЧУТТЯ ПІДЛІТКІВ.....	521
<b>СЦЕПІНСЬКИЙ В.</b> ВПЛИВ СТРЕТЧИНГУ НА ПОКАЗНИКИ ГНУЧКОСТІ ФУТБОЛІСТІВ.....	524
<b>ФЕСЮК В.</b> ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ГІМНАСТИКИ ХУДОЖНЬОЇ.....	526
<b>ФУСТІЙ О.</b> ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У БАСКЕТБОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ .....	530
<b>ШЕЙКО В.</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЗДОРОВЧОГО ЕФЕКТУ ЗАНЯТЬ ПІД ЧАС ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ-ДЗЮДОЇСТІВ .....	533
<b>ЩЕРБАНЬ Р.</b> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ .....	535

#### **МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

<b>ВОЛОШИНОВА І.</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЧИСЛОВИХ ЗАДАЧ .....	539
<b>ЛАЗАР О.</b> КОНКУРСНІ ЗАДАЧІ З ПАРАМЕТРАМИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ .....	542
<b>САБУРОВА О.</b> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ НА КОМБІНАЦІЇ ГЕОМЕТРИЧНИХ ТІЛ .....	545
<b>ШОСТАК І.</b> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УЗАГАЛЬНЮВАТИ І СИСТЕМАТИЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ КУРСУ ФІЗИКИ .....	549

<b>БОГАТИР О.</b> МОЛОДІЖНИЙ РИНОК ПРАЦІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ (СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ) .....	551
<b>ДЕМЧЕНКО Д.</b> ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОГО ТУРИЗМУ В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ .....	553
<b>КУДРЯКОВ А.</b> ГЕОПРОСТОРОВИЙ АНАЛІЗ ОБ'ЄКТІВ ТУРИЗМУ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	556
<b>КУЧІНСЬКА Л.</b> ПРОСТОРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОШИРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-НЕБЕЗПЕЧНИХ ХВОРОБ НАСЕЛЕННЯ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	559
<b>НІКІТІН В.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРОТИСТ В ЯКОСТІ БІОЛОГІЧНИХ ІНДИКАТОРІВ .....	562
<b>ПИСЬМЕННА М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ КУЛЬТУР НИЖЧИХ РАКОПОДІБНИХ ....	564
<b>ТАРАНУХА А.</b> СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ МІГРАЦІЙ НАСЕЛЕННЯ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ .....	567



# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 19**

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 23.11.2018. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет. Друк різнограф.  
Ум. др. арк. 77,46. Тираж 100. Зам. № 8947.

---

**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](mailto:mails@kspu.kr.ua)





