

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

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 13

Кіровоград – 2014

ББК – 74.580
С – 88
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 13. – Кіровоград: РВВ
КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 468с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних
студентських конференцій 2013–2014 років.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Садовий М.І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 2. Чинчой О.О. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний редактор); |
| 3. Ковальков О.Л. | – кандидат історичних наук, доцент; |
| 4. Лупан І.В. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 5. Стасенко О.А. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 6. Данилків О.М. | – кандидат сільськогосподарських наук, доцент; |
| 7. Доннік М.С. | – кандидат педагогічних наук, ст. викладач. |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 10 від 28 квітня 2014 р.).

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2014



ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Анжела АХМЕТШИНА

РЕАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ЛІНІЇ ПРОГРАМИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

(Студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

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

Розвиток мовлення – складний психічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він обумовлений розвитком діяльності спілкування з дорослими та однолітками, активізацією пасивного та уточненням активного словника, збагаченням словникового запасу дітей. Для організації процесу розвитку мовлення дитини замало просто пропонувати їй різноманітний мовний матеріал, важливо ставити перед нею нові завдання спілкування, які потребують нових засобів реалізації цілей комунікації, тому мовленнєвий розвиток дитини демонструє її компетентність у соціальній взаємодії.

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

У лінгводидактиці під поняттям «зв'язне мовлення» прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на окремі складники. Деякі педагогічно-методисти під поняттям «зв'язне мовлення» іноді розуміють формування монологічних навичок, однак, на нашу думку, це поняття є значно ширшим.

Зміст роботи над мовними засобами передбачає навчання культури мовлення і навчання побудови зв'язних висловлювань. Навчання культури мовлення проводиться у зв'язку з вивченням фонетики, лексики, граматики і спрямоване на розвиток в учнів свідомого ставлення до свого мовлення і мовлення оточуючих. Завдання формування мовної культури полягає в тому, щоб допомагати учням оволодіти правильним і комунікативно доцільним мовленням.

Реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів важливих для спілкування комунікативних умінь, що спираються на відповідні знання: понятійні (лінгвістичні – розгорнуте висловлювання, текст, його частини, стилі мовлення; мовленнєвознавчі – типи мовлення, зміст, тема, теза, аргумент, вступ, висновок); операційні (правила і способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного і продуктивного типу).

Зміст мовленнєвої лінії спрямовано на формування в молодших школярів таких мовленнєвих умінь: розуміти і передавати на слух інформацію; підтримувати, ініціювати і вести діалог; правильно, вільно, виразно читати, і розуміти зміст прочитаного; будувати усні й письмові зв'язні тексти, висловлювати власну думку.

Для цього розвивають, удосконалюють чотири види мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи у 1-му класі: аудіювання, говоріння, читання і письмо.

Мовлення – це спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух чи за допомогою писемних текстів.

Важливо пояснити завдяки чому здійснюється спілкування між людьми. Учні ознайомлюються з такими основними правилами спілкування: учитися допомагати іншим і словом, і ділом; намагатися, щоб спілкування було для людей корисним і приємним; бути завжди уважними, ввічливими і доброзичливими при спілкуванні, поважати думку співрозмовника; уживати якомога більше слів, які підкреслюють шанобливе ставлення до людей, наприклад: «даруйте», «перепрошую», «дякую», «будь ласка»; уважно слухати інших; пам'ятати: неввічливо багато говорити про себе, перебивати співрозмовника; говорити про те, що може бути цікавим адресатові мовлення; враховувати його вік, характер та інтереси; не розмовляти без потреби голосно, не вживати грубих слів; учитися відчувати настрій співрозмовника, його ставлення до ваших слів.

Правильне мовлення передбачає оволодіння нормами літературної мови: орфоепічними, лексичними, словотворчими, морфологічними, синтаксичними, стилістичними. Під час вивчення того чи іншого розділу програми з мови учні ознайомлюються з правилами вимови чи утворення слів і їх форм, з правилами побудови словосполучень і речень.

У поліпшенні мовної культури і грамотності учнів велике значення має формування в них умінь і навичок усного і писемного зв'язного мовлення. Цьому сприяють підготовка до різних видів творчих робіт, написання і редагування їх, робота над допущеними помилками. Чималу роль у створенні власних висловлювань відіграє засвоєння учнями понять про текст, засоби його організації, функціональні стилі, типи мовлення (розповідь, опис, роздум). Усі ці поняття покладено в основу єдиної системи зв'язного мовлення у сучасній школі.



Робота з розвитку зв'язного мовлення повинна спиратися на єдність усної і писемної форм, оскільки обидві тісно зв'язані між собою. У них спільні комунікативна функція, словниковий склад, однакові граматичні закономірності. У монологі, як усному, так і писемному, спільних рис особливо багато, бо він посідає проміжне місце між усним і писемним мовленням.

Формування і розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Зокрема, переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів. Необхідно пропонувати учням складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення) [3, 89].

Цю роботу учні виконують самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали, пропонувані вчителем, – план, ключові словосполучення, речення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок чи серія малюнків. Характер, кількість допоміжного матеріалу залежать від ступеня підготовленості школярів, від мети роботи.

Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії (у класі, автобусі, парку, магазині), співрозмовник (товариш, молодший брат, гість із іншого міста, села), мета висловлювання (про щось розповісти, повідомити, переконати, виправдатися).

Формування мовленнєвої діяльності – не тільки принцип, але й складник змісту навчального курсу читання. Розвиток зв'язного мовлення на уроках читання – це вся робота, що проводиться вчителем спеціально і у зв'язку із вивченням шкільного курсу для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також висловлювали свої думки в усній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту і умов спілкування. За умови спеціально організованого систематичного навчання молодші школярі не тільки вчать правильно розмовляти, але й самостійно розв'язувати і творити мовленнєві завдання, правильно висловлювати думки, спостереження залежно від мети, місця й ситуативних обставин [1, 12].

Методичними засобами, що сприятимуть розвитку мовлення учнів, його творчих здібностей, мислення, є розмова, усна імпровізація, художнє слово. Бесіда від примітивного діалогу вчителя й учня повинна поступово переходити в зв'язне, логічно побудоване оповідання. Поволі ускладнюючи сюжети та конструкції своїх розмов, учитель стежить за тим, щоб у запитанні не ховалася готова відповідь, щоб думка учня була образна, виразна і правильна.

Однією з умов вільного володіння усним і писемним мовленням є достатність активного лексичного запасу. Збагачуючи словник молодшого школяра, важливо не лише розширити словник учня, але й розвинути вміння користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки. З цього приводу Т. Рамзаєва зазначає, що, оскільки слово черпає свою життєву силу, своє значення в більш або менш широкому контакті й обов'язково в процесі мовлення, то дуже важливим засобом з'ясування значення і ролі його є включення слова в словосполучення, речення, а ще краще – у зв'язне висловлення, в текст, хай то буде усна чи писемна форма мовлення.

Учитель повинен формувати мовну особистість – людину, яка вільно володіє українською літературною мовою. Провідним у школі має бути вивчення живої (звукової) мови (коли переважає багате, розмаїте зв'язне мовлення). Насамперед важливо привернути увагу учнів до словників, бо вони допомагають продуктивніше працювати, особливо тоді, коли треба написати переказ, твір, вільний диктант, перекласти текст. Саме тому на уроках діти ознайомлюються з орфографічним, орфоепічним, тлумачним, також синонімів, антонімів та іншими, навчаються практично їх використовувати.

Мова – це підмурівок культури, мистецтва народу. «Немає мови – немає пісні, казки», тому найголовніше є завдання учителя – навчити дітей вільно користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і створення відтворювань із дотриманням українського мовленнєвого етикету, виховати в них потребу у вивченні рідної мови. Так формується мовна культура людини, яка є її портретом.

Навчання культури мовлення проводиться у зв'язку з вивченням фонетики, лексики, граматики і направлене на розвиток в учнів свідомого ставлення до свого мовлення і мовлення навколишніх. Завдання навчання мовної культури полягає в тому, щоб допомагати учням оволодіти правильним і комунікативно доцільним мовленням.

Програма з рідної мови передбачає формування у молодших школярів таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання, письмо. Серед занять, які сприятимуть розвитку цих видів мовлення, чільне місце в шкільній практиці належить читанню. Важливим завданням уроків читання є активне і цілеспрямоване збагачення і удосконалення мовлення учнів; безпосередня підготовка до складання учнями власних текстів; розвиток логічного мислення; розширення кругозору учнів.

Формування навичок читання починається з 1 класу в добуварний період. Молодші школярі вчать працювати над різними видами текстів, кожен із яких має свою дидактичну мету, яка і визначає методику цих занять, однак головним є навчання школярів зв'язного мовлення.



З допомогою вчителя молодші школярі мають визначити тему і основну думку тексту, встановити логічний зв'язок, усвідомити композицію тексту, словом, оволодіти змістом, структурою і мовою тексту перед тим, як переказувати його. Крім цього, у процесі роботи учні оволодівають і «контекстовими» вміннями: вчаться висловлюватися на тему, підпорядковуючи висловлювання основній думці вихідного тексту, відбирати матеріал, визначаючи в ньому головне і другорядне, використовувати відібраний матеріал у потрібному порядку.

Важливе місце в роботі над розвитком мовленнєвої діяльності учнів відводиться урокам розвитку усного і писемного зв'язного мовлення, які рекомендується проводити не рідше як один раз на два тижні. Основна мета цих уроків у 1 класі – ознайомлення учнів з тематичними групами слів («Навчальне приладдя», «Явища природи», «Ввічливі слова») збагачення їхнього лексичного запасу словами – назвами предметів, ознак, дій формування уміння будувати з вивченими словами словосполучення і речення, пов'язувати 2–3 речення у зв'язну розповідь. У першому класі зв'язні висловлювання будуються усно. Важливо, щоб теми для них були цікавими дітям, торкалися подій з їхнього повсякденного життя. Уже з першого року навчання слід спонукати учнів до висловлювання власних думок, своїх оцінних суджень, висновків, порад [2, 11].

Уроки розвитку зв'язного мовлення в 2 класі присвячуються ознайомленню школярів із порівняннями, епітетами, метафорами (без уживання термінів). Учні навчаються правильно їх розуміти і доречно вживати у мовленні. Також формуються вміння редагувати деформовані речення і тексти, будувати розповіді, описи за малюнком і запитаннями, серією малюнків, даним початком, опорними словами. Творчі роботи переважно виконуються усно, однак, починаючи з II семестру, учням слід пропонувати самостійно записувати в зошити невеликі за обсягом висловлювання (3–4 речення).

У 3 класі на всіх уроках розвитку зв'язного мовлення в учнів формуються уміння будувати письмові висловлювання, а саме: перекази текстів, розповіді, описи, міркування з використанням допоміжних матеріалів – запитань, опорних слів, даного початку, плану. Перед виконанням кожної письмової творчої роботи обов'язковим має бути підготовчий етап уроку: лексична робота (тлумачення значення окремих слів, добір синонімів, виражальних засобів мови, образних слів і словосполучень) складання плану майбутнього переказу чи твору, іншу підготовчу роботу (повторення правил пунктуації, правопису окремих слів, структури тексту). Під час добору тематики текстів для переказів і учнівських творів необхідно враховувати інтереси дітей, практичне спрямування та виховне значення текстів. Важливо навчити третьокласників письмово висловлювати своє ставлення до того, про що вони пишуть.

Робота на уроках розвитку мовлення в 4 класі передбачає формування в учнів умінь писати твори на основі своїх спостережень, вражень від екскурсії, з обґрунтуванням власної думки, аргументацією свого вибору, власною оцінкою героїв прочитаного тексту чи переглянутого фільму. Значна частина уроків розвитку мовлення відводиться на формування умінь писати докладний переказ тексту, можливе також ознайомлення з іншими видами переказів: стислим, вибіркоким, творчим. Складання плану і написання творчої роботи кожний учень здійснює самостійно. Колективно клас працює лише на підготовчому етапі уроку. Індивідуальна допомога вчителя у вигляді консультації, додаткової інструкції, поради можлива окремим учням, які цього потребують. Одним із важливих видів мовленнєвої діяльності є читання. У 2–4 класах для роботи з читання відведено спеціальні уроки, але й на уроках української мови цьому виду мовленнєвої діяльності важливо приділяти належну увагу.

Отже, насамперед треба мати на увазі, що в навчанні мови широко використовуються тексти, робота над якими повинна розпочинатися з читання (уголос або мовчки), побіжної перевірки розуміння й обговорення окремих фрагментів. Специфікою роботи з читання на уроках мови є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін. Ці аспекти залишаються в сфері уваги і на уроках читання, але там акценти частково переміщуються в бік елементарного літературознавчого аналізу. Загалом формування, розвиток навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності, будучи головною метою початкового навчання, повинно займати не менше половини навчального часу на уроках мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / О. В. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11–14.
2. Захарійчук М. І. Українська мова 2 клас. Особливості роботи за підручником / М. І. Захарійчук // Початкова школа. – 2013. – №32. – С. 11–12.
3. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) / М. М. Наумчук – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1–4 кл. – К.: «Освіта», 2012. – 392 с.



Аліна БАЛАС

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА***(магістрантка факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор В. О. Кравцов*

Мета: Охарактеризувати професійно значимі особистісні якості, необхідні для майбутніх соціальних педагогів.

Професійна діяльність є сферою реалізації творчих здібностей соціального педагога, індивідуальності, що вимагає розвитку сутнісних сил його особистості. Без певного рівня розвитку професійних морально-психологічних якостей особистості соціального педагога неможливо досягнути якісної зміни в процесі підготовки фахівця, забезпечити творче виконання ним професійних функцій.

Специфіка функцій фахівців соціальної сфери передбачає поєднання їхніх особистісних і професійних якостей (Ю. Василькова, Т. Василькова, Є. Холостова). Незважаючи на певні здобутки, проблема розвитку професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога досліджена недостатньо. Висвітленню сутності професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога як важливої складової його професійної діяльності буде присвячена наша стаття. Великий внесок у розробку концепції професійної діяльності та методичних підходів до її вивчення зробили дослідження В.П. Дружиніним, Т.М. Заракоським, В.П. Зінченко, А.А. Криловим, К.К. Платоновим. Проблеми загальних і спеціальних здібностей, їх прояву і розвитку діяльності розглядають у роботах Л.А. Венгера, Н.С. Лейтеса, С.Л. Рубинштейна. За наступні роки вивчення специфіки окремих видів професійної діяльності значно розширилося. Крім робіт, які досліджувалися особистості конкретних професій (К.М. Гуревич, Л.Б. Ітельсон, В.Ф. Шевчук та ін.), з'явилися такі, які розглядали проблеми розвитку структури професійно важливих якостей, внутрішні і зовнішні умови їх розвитку в процесі професіоналізації (С.С. Бунова, Є.О. Клімова, В.Д. Шадріна, Л.Н. Шестакова).

Поява в Україні професії «соціальний педагог», припала на період значних соціальних та економічних змін, для якого є характерною велика кількість кризових явищ, що негативно впливають на соціальне здоров'я суспільства. Наше суспільство має особливу потребу у висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, які могли б не тільки діяти в досить широкому колі різних соціальних верств, а й успішно працювати над розробкою соціальних проєктів і програм, створення мережі служб соціальної допомоги, брати участь у роботі державних та недержавних організаціях різного профілю. На сучасному етапі в підготовці майбутніх соціальних працівників надають велике значення розвитку професійних якостей необхідних для даної професії. Таким чином, важливим є як виділення комплексу професійно важливих якостей для професії соціального працівника.

Підґрунтям для визначення завдань формування професійно важливих якостей соціального педагога стали професійні стандарти підготовки спеціалістів у зарубіжних країнах, етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України, а також розуміння гуманістичної і соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності, що ґрунтується на засадах християнської моралі, поваги до ближнього, емпатії та альтруїзму тощо.

Специфіка професії „соціальний педагог” передбачає насамперед сформованість певних моральних принципів і професійних цінностей, що уможливує розвиток почуття „належності” до фаху. Одним із визначальних моментів професійного становлення майбутнього соціального педагога є засвоєння у процесі фахової підготовки етичних принципів професійної діяльності, що обумовлюють специфічні професійні проблеми, зокрема, проблему моральної відповідальності перед клієнтом, колегами, спеціальністю і суспільством [6].

Однією з найважливіших якостей особистості сучасного соціального педагога, разом із широкою освіченістю й постійною зацікавленістю у створенні необхідних умов для успішного навчання й наступної професійної діяльності має бути передусім всебічна педагогічна й психологічна компетентність, яка передбачає:

- глибоке знання соціальним педагогом основних положень педагогічної й психологічної наук;
- вільне володіння методами вивчення особистості, уміння проєктувати розвиток кожного підлітка як індивідуальності;
- творчо підходити до розв'язання проблемних завдань, вирішення проблемних ситуацій;
- особисту вихованість, тактовність, толерантність, високу вимогливість до себе.

Як справедливо вважає Є. Холостова, у соціального працівника риси особистості поділяють на три групи.

До першої групи належать психофізіологічні характеристики, від яких залежать здібності до цього виду діяльності. До другої – психологічні якості, що характеризують соціального працівника як особистість. У третю групу входять психолого-педагогічні якості, від яких залежить ефект особистої привабливості. Якості першої групи, що відображають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність), мають відповідати вимогам, що висувуються до професійної діяльності соціального працівника. Деякі з цих



психологічних вимог є основними, без них неможлива якісна діяльність. Інші відіграють другорядну роль. Якщо хтось із соціальних працівників не відповідає психологічним вимогам, що висуваються професією, то негативні наслідки такої невідповідності можуть виявитися не так швидко, проте за несприятливих умов вони практично неминучі.

До другої групи якостей належать такі психологічні якості, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх учинків, а також стресостійкі якості – фізична тренуваність, самонавіювання, уміння переключатися та керувати своїми емоціями.

Третю групу якостей становлять: комунікабельність (уміння швидко встановлювати контакт з людьми); емпатійність (уміння відчувати настрій людей, виявлення їх настанов та очікувань, співпереживання їхнім потребам); аттрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовство (уміння навіювати і переконувати словом) та ін.

На думку Г. Медведєвої, у соціального працівника мають бути сформовані такі особистісні якості, як альтруїзм, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність [11, с. 175]. На нашу думку, до цих якостей необхідно додати милосердя, ширість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральну досконалість, благородство.

До важливих професійних якостей А. Маркова відносить: педагогічну ерудицію, педагогічне цілеполягання, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення і педагогічну рефлексію [10, с. 82–88]. Як видно, автор поняття “якості” вважає близькими до понять “здібності”, тому й співвідносить їх з педагогічною діяльністю. У дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно важливих якостей соціального педагога, ці поняття також розглядаються як синонімічні.

Зокрема, О. Максимова вважає, що майбутній соціальний педагог має володіти такими професійно значущими якостями, як: мотиваційно-творча активність і професійна спрямованість; інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні й комунікативно творчі здібності; світоглядні, естетичні й моральні якості особистості, що сприяють успішності соціально-педагогічної діяльності; здібності особистості до самоуправління в соціопедагогічній і соціокультурній діяльності [9, с. 115]. Її думку поділяє Л. Єлісеєва й уточнює, що професійно важливі якості соціального педагога виявляються у формі здібностей до ефективної професійної діяльності та є результатом інтеграції його індивідуально-особистісної своєрідності на основі вимог цієї діяльності [4, с. 59]. На думку автора, вони можуть бути морально орієнтованими, емоційно-моральними, організаторськими і педагогічними. Проте існують певні протипоказання для соціально - педагогічної діяльності, зокрема, відсутність або невираженість таких рис, як: любов, довіра, доброта, комунікативність, екстравертованість, самостійність у прийнятті рішення, самосвідомість, емоційна стабільність, стиль взаємодії (відсутність агресії та домінування).

Важливою рисою соціальних педагогів є альтруїзм як здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, користі, яку вона приносить суспільству. Тому альтруїстична настанова, що входить в особистісні якості, вимагає від них уміння піднятися над своїми власними бажаннями і потребами та надати пріоритет потребам дитини. Чесність – необхідна якість соціального педагога. Він має говорити правду про ситуацію клієнта (вихованця), про межі вирішення його проблем, про труднощі, які зустрічаються в роботі, про можливі помилки та способи їх корекції. Чесність соціального педагога – одна з умов довіри до нього з боку клієнта (вихованця) та колег. В її зміст входять правдивість, єдність слова і справи, добровільне визнання своїх помилок. Совість виступає внутрішнім контрольним механізмом свідомості, що означає спільне бачення, можливість подивитись на свої вчинки очима інших людей або з позиції найвищих моральних імперативів. У соціального педагога совість є почуттям моральної відповідальності за свою поведінку, потребою діяти відповідно до власних уявлень про добро, благо і справедливість. Керуючись власним почуттям справедливості і моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, він може розібратись у найскладнішій моральній ситуації і прийняти вірне, морально виправдане рішення. Головним для поняття “справедливість” є повага прав і гідності людини, те, як вона виконує свої обов'язки. Для соціального педагога справедливість означає так виконувати свої обов'язки, щоб справедливість була відносно інших і завжди зберігалось почуття власної гідності. Ця риса має бути постійно присутня у взаємовідносинах фахівця соціальної сфери з вихованцями (клієнтами), їх близькими, колегами. Гідність реалізується через ввічливість, порядність, чесність, скромність, вимогливість до себе, самовладання, благородство. Еталоном порядності, моральної досконалості соціального педагога є благородство. Честь – форма самоповаги особистості, перетворена на соціально-моральну цінність. Вона тісно пов'язана з довірою. Суб'єктивне почуття честі знаходить відображення у гідній поведінці соціального педагога навіть у складних ситуаціях. Соціальний педагог може мати свої симпатії та антипатії, але вони не мають відображатися на якості його роботи з клієнтами (вихованцями) та колегами, особистість яких потрібно оцінювати об'єктивно, не наділяючи неіснуючими позитивними або негативними якостями. Уважність і спостережливість також є необхідними рисами особистості фахівця соціальної сфери – соціального педагога і соціального



працівника. Адже вони дають можливість побачити усі зміни в настрої клієнта (вихованця), підтримати своєчасно, розвіяти сумніви, показати, що він цінує його. Толерантність соціального педагога заснована на принципі поваги особистості в кожній людині, визнання за нею права вибору. Ця якість дозволяє прийняти людину такою, як вона є, визнати її право бути самою собою, мати власні погляди, переконання. Проте бути толерантним не означає, що соціальний педагог має підтримувати негативні погляди, ідеї, дії клієнта, що можуть вплинути на його подальше життя і діяльність. Скромність фахівця соціальної сфери тісно пов'язана із самокритичністю та високою вимогливістю до себе. Він має уміти тверезо оцінювати свою працю, бачити в ній помилки, аналізувати й оцінювати власні дії та вчинки, сміливо виявляти власні недоліки, визначаючи їх чесно та відверто, вживати всіх заходів до їх усунення. Ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором її уміння вирішувати проблеми інших як свої власні. Адже “людина, котра нездатна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому”, – справедливо вважає О. Карпенко [5, с. 18].

Витримка та самовладання є важливими якостями особистості фахівців соціальної сфери. Адже витримка дозволяє зберігати зовнішньо спокійний вигляд, а самовладання допомагає зберігати спокій у душі. І навіть якщо клієнт (вихованець), з яким працює соціальний педагог, виплесне власні негативні емоції, то стриманість і самовладання стануть у нагоді для продовження роботи з ним. Для майбутнього соціального педагога необхідне самовладання – особливість вольової поведінки людини, а в стійких формах – вольова риса вдачі, що виявляється в умінні володіти своїми почуттями і настроями, стримувати власні прагнення, якщо вони ведуть до неправильних реакцій, не допускати імпульсних дій. Внутрішня здатність людської волі творити добро становить сутність любові. Адже любов – це перша важлива моральна чеснота кожної людини. Без любові соціальний педагог не зможе бути для клієнта (вихованця) другом, наставником, близькою людиною. Тому він має уміти шукати та знаходити в людях позитивні риси та якості, розуміти причини й умови виникнення недоліків і пороків. Любов поглиблює рівень довіри, відвертості, взаєморозуміння між клієнтом (вихованцем) і фахівцем соціальної сфери. А байдужість до людини призводить до неухважності, нерозуміння її внутрішнього світу і зменшує ефективність впливу на неї. Одним із чинників вибору професії “соціальний педагог”, як свідчать дослідження науковців і підтвердили результати нашої роботи, є любов до дітей та бажання допомогти їм у засвоєнні досвіду. Адекватна самооцінка необхідна соціальному педагогу у здійсненні важливих для суспільства професійних функцій. Адже “самооцінка – це не лише пізнання самого себе, але й певне ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто – самосвідомість”. Будучи складовою Я-концепції, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини відчуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її “Я”. Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

На думку Л. Бороздіної, самооцінка є дуже важливим, якщо не ключовим компонентом самосвідомості, та забезпечує наявність не лише критичної позиції індивіда відносно того, чим він володіє, але й оцінки з точки зору певної системи цінностей [2, с. 23–48]. Будучи компонентом самосвідомості, адекватна самооцінка допомагає соціальному педагогу правильно організувати управління своєю поведінкою. Самоповага, упевненість у собі, вимогливість до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація відображають сутність Я-концепції соціального педагога. Комунікабельність є важливою якістю соціального педагога, тому що від неї залежить успіх його діяльності в цілому. Адже під час спілкування він дізнається про ситуацію клієнта, його проблеми, пріоритети, очікування. І саме у спілкуванні разом з вихованцем соціальний педагог розробляє план спільних дій з розв'язання проблеми, обговорює процес його виконання та результати. Тому під час навчання у вищому навчальному закладі потрібно сформувати в майбутніх соціальних педагогів культуру спілкування, що є однією з найбільш важливих форм зовнішнього вияву внутрішньої культури особистості. Моральні норми визначають зміст певних дій і вчинків, мотивів поведінки, а культура спілкування засвідчує, як саме реалізуються моральні вимоги, які манера і стиль поведінки людини як у повсякденному житті, так і в трудовій діяльності чи в товаристві друзів і колег. Оптимізм (з лат. *optimus* – найкращий) є поглядом на життя з позитивної точки зору, що означає впевненість у кращому майбутньому. Оптимізм – це схильність у всьому в житті бачити краще, вірити в успіх, в успішний результат чогось. Соціальний педагог, будучи реалістичним, позитивним, відкритим і впевненим у можливості здійснення соціальної справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення, вселяє оптимізм, радість, надію й віру в клієнта. Адже оптимізм – це глибока довіра до життя і до людей, доброзичливість – риси, без яких неможливо працювати у соціальній сфері. Воля як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності виявляється в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі у здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. Конкретно вона виступає в таких характеристиках, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, мужність. На особистісному рівні воля виявляється в силі волі, енергійності, наполегливості, витримці та ін. Без розвинутої сили волі соціальний педагог не зможе виконати свій професійний обов'язок. Адже здатність не відступати перед труднощами, перешкодами, що виникають у процесі роботи, уміння доводити справу до кінця необхідні для виконання професійних функцій фахівцю соціальної сфери. Його сила волі може також змусити клієнта знову повірити в себе, подолати слабкість та зневіру у власні сили, активно підключитися до діяльності і тим самим підвищити його особистісний



потенціал та соціальну активність [11, с. 175]. Соціальний педагог прагне до самовдосконалення через власну діяльність, спілкування з іншими людьми. Навчаючись, студент має намітити власну індивідуальну програму, тобто визначити основну лінію поведінки у майбутній професійній та особистій сфері. У цьому йому може допомогти самоосвіта та самовиховання.

Професія соціального педагога – це одна з тих професій, що не терпить застою в знаннях. Це зумовлено небувалим науково-технічним і соціальним прогресом, духовним розвитком нашого суспільства, інтенсивним ростом запитів і потреб вихованців у різних галузях знань, різноманітним інтересів. Але найголовніше – те, що сучасна практика ставить таке розмаїття питань та ситуацій, розв'язати які може людина не просто освічена, а та, яка мислить. Усе це зобов'язує соціального педагога систематично вдосконалювати свою професійну майстерність, займаючись самоосвітою та самовихованням. Ми погоджуємося з О. Кочетовим, що самовиховання – це “свідоме й кероване особистістю самовдосконалення, в якому відповідно до вимог суспільства, цілей й інтересів самої людини формуються запроєктовані нею сили і здібності” [6, с. 136]. Прагнення до самовдосконалення соціальним педагогом може стати позитивним прикладом і в роботі з вихованцями, сприяючи їхньому особистісному зростанню.

Отже, будучи носієм суспільних знань і цінностей, соціальний педагог, у першу чергу, є особистістю з різноманітними якостями. Серед них ми можемо назвати такі: альтруїзм, любов до людей, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральна досконалість, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність. Проте є якості, без яких неможливо здійснювати професійну діяльність, про що свідчать дослідження знаних науковців з психології і педагогіки Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Левітов, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Рогова, В. Сластьоніна.

Серед основних підходів до визначення якостей, важливих для здійснення професійної діяльності, найбільш визнаною є точка зору Є. Клімова. Дослідник у системі професійно важливих якостей виокремив такі основні елементи: громадянські якості, ставлення до праці у певній професійній галузі, загальну дієздатність, окремі здібності та підготовку до праці в певній професійній галузі [7]. Професійно важливі якості – це здібності суб'єкта, що включені в процес діяльності та впливають на ефективність її виконання за такими параметрами, як: продуктивність, якість та надійність [3]. Російський науковець В. Шадриков визначає професійно важливі якості як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння.

Отже, професійно важливі якості співвідносяться з певною діяльністю і характеризуються як здатності до конкретної діяльності. Причому вони в цій же діяльності й розвиваються. Професія “людина – людина”, до якої належить соціальний педагог, вимагає, за визначенням Є. Клімова, “усіх особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію між людьми, озуміння людей та ефективний вплив на них, установлення контактів, організацію спільної діяльності” [7].

У комплекс необхідних професійно значущих якостей соціального педагога, як вважає О. Максимова, входять: потреба трудитися з повною віддачею сил в інтересах суспільства, почуття обов'язку, відповідальності, самостійності, наполегливості у досягненні поставленої цілі, творче виконання професійних функцій [9].

До професійних якостей соціального педагога Т. Шишковець відносить: природність – здатність бути самим собою в процесі взаємодії з оточенням; доброзичливість – здатність доброго, приязного сприйняття оточення, готовність до будь-якої підтримки людини, яка її потребує; емпатія – вміння стати на позицію сприйняття світу таким, яким його сприймають інші люди, з метою пошуку компромісного розв'язання проблеми, що виникла; відвертість – вміння щиро говорити про свої почуття та думки, передаючи їх співрозмовнику; делікатність – м'якість, ввічливість, тактовність у спілкуванні з іншими людьми; конкретність – вміння відповідати на поставлене питання або викласти власне судження.

Висновок:

Отже, у формуванні якостей, необхідних соціальним педагогам для успішного виконання своїх обов'язків і спілкування з клієнтами, суттєву роль відіграють природні дані, прагнення до самовизначення, самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації і вольові зусилля людини, яка обрала цю професію.

Соціального педагога як особистість та професіонала характеризують:

- відповідність його особистісного і фахового потенціалу вимогам професії, намагання збагачувати практику новими знаннями, методами і формами роботи;
- мотивація до особистісного саморозвитку та самовдосконалення;
- спрямованість у професійній діяльності на ініціативність, творчість;
- соціальна активність, небайдужість до актуальних питань практичної роботи, намагання знаходити нові резерви розв'язання професійних проблем і вміння їх використовувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Бороздина Л. В. Тестовый материал для лабораторных занятий. В разделе: “Потребности, мотивы, эмоции” курса общей психологии: [методическое пособие] / Л. В. Бороздина. – М., 1994. – С. 23–48.



3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Елисеєва Л. Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Любовь Яковлевна Елисеєва. – М., 2005. – 259 с.
5. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навчально методичний посібник] / О. Г. Карпенко // Держ. центр соц. служб для молоді, Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді, Державний центр соціальних служб для молоді, Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 164 с.
6. Кочетов Г. М. Механизмы процесса профессионализации / Г. М. Кочетов. – Томск, 1975. – С. 73–77.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. Макрицкий М. В. Категория “педагогическая культура” и ее концептуально-понятийный анализ [Текст] / М. В. Макрицкий // Ученые записки. Общественные и гуманитарные науки. Педагогика. – Т. 2. – 2003. – С. 84–85.
9. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Юрьевна Максимова. – Казань, 1999. – 210 с.
10. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
11. Медведева Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы : [учебник для студ. высш. учеб. заведений] / Г. П. Медведева. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 272 с.
12. Организация самовоспитания школьников : [кн. для учителя] / А. И. Кочетов. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 171 с.

Аліна БЕРКУН

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Найважливіше в житті людини – це сім'я. У сім'ї дитина росте, пізнає навколишній світ, поступово стає дорослою, створює свою, власну сім'ю. Саме в сім'ї створюються цінності, орієнтири, які в подальшому будуть визначати все її життя. Тут вона вперше отримує досвід моральності, моральних норм поведінки. Саме члени сім'ї – ті люди, які допомагають пізнати дитині, що таке добро, щастя, любов – ті соціальні потреби, що так необхідні людині. Сім'я – це маленький світ, в якому живе кожен з нас, і так хочеться, щоб в ньому панувало розуміння і любов.

Проблеми багатодітної сім'ї приділяли увагу Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський. В останнє десятиліття ХХ і початок ХХІ століття великий внесок у розробку різних аспектів проблеми багатодітної сім'ї та сімейного виховання внесли вітчизняні педагоги: А. Антонова, Ю. Азаров, А. Харчев, О. Зверева, О. Орлова, Т. Шульга, Т. Лодкіна.

Але в умовах нинішньої демографічної кризи в Україні особливу актуальність набувають як теоретичні проблеми, пов'язані з багатодітною родиною, так і практичні питання соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями.

Багатодітна сім'я – це сім'я, яка має у своєму складі трьох і більше дітей та виховує їх до вісімнадцятирічного віку. Кількість таких сімей постійно зменшується. Багатодітність розглядається фахівцями в області сімейних проблем як явище яке, тепер йде в минуле в міру трансформації суспільства, способу життя, зростання міст, руйнування усталених засад побуту [5, с. 56].

А. Антонова, виділяє такі категорії багатодітних сімей: сім'ї, багатодітність в яких запланована (наприклад, у зв'язку з національними традиціями, релігійними приписами, культурно-ідеологічними позиціями, традиціями сім'ї); сім'ї, що утворилися в результаті другого і наступних шлюбів матері (рідше – батька), в яких народжуються нові діти; дослідження показують, що такі сім'ї можуть бути і цілком благополучними, але їх членам властиве відчуття неповної сім'ї; неблагополучні багатодітні сім'ї, які утворюються в результаті безвідповідальної поведінки батьків, іноді на тлі інтелектуально-психічної зниження, алкоголізму, асоціального способу життя; діти тут є лише засобом для отримання різного роду допомоги, пільг і благ [1, с. 183].

Сім'я має величезне значення в житті дітей і суспільства в цілому, адже саме сім'я є головним соціальним інструментом. Вона виконує безліч необхідних функцій у вихованні і житті діяльності дитини.

Ю. Азаров, визначає основні проблеми багатодітної сім'ї.

В-першу чергу, це проблема працевлаштування батьків. Коли мати не працює, а батько не отримує тривалий час заробітну плату, нерегулярні і недостатні допомоги на дітей, виникає проблема пошуку нової роботи. Часто це посилюється незнанням законів та інформації про ті пільги, які покладені таким сім'ям.

По-друге, виділяються матеріально-побутові проблеми. Багатодітні сім'ї є найменш забезпеченими, з низьким середньомісячним доходом на одного члена сім'ї, що веде до збільшення витрат на харчування, одяг і т.д. У структурі доходів допомоги на дітей невеликі, хоча і дають надбавку до сімейного бюджету. Частка витрат на продовольчі товари вище, а структура харчування менш різноманітна.

По-третє, житлова проблема, що завжди гостро стоїть в нашій країні, особливо для багатодітних сімей, в даний час набула першорядну важливість. Збільшується плата за житлово-комунальні послуги. Якщо ця проблема не буде планомірно вирішуватися, то вона може стати одним з факторів підвищення соціальної напруженості в суспільстві.



По-четверте, гостро виявляються психолого-педагогічні проблеми. У традиційній багатодітній сім'ї діти знаходяться в рівному становищі: немає дефіциту спілкування, старші піклуються про молодших, формуються, як правило, позитивні моральні якості, такі як чуйність, людяність, повага до старших.

По-п'яте, існують і медичні проблеми. Складний психологічний клімат, як правило, впливає на здоров'я дітей. Проблемних дітей у таких сім'ях – 10-15%. Розвиток дітей в багатодітних сім'ях потребує першочергової уваги суспільства [1, с. 183].

Ми вважаємо, що в сім'ї з двома та більше дітьми, зовсім інша виховна ситуація, ніж в родині з однією дитиною. Дітям доводиться ділити між собою любов, увагу, піклування батьків, а «не купатися» в них, як це частенько випадає на долю єдиної дитини. Але це компенсується особливими відносинами і емоційними зв'язками в їх загальному дитячому маленькому світі, де діти проводять багато часу, мають свої секрети, таємниці, сприйнятливими до радощів.

Також, на нашу думку, однією з проблеми батьків багатодітної сім'ї є допомога утвердитися дітям у своїх прагненнях, досягти результатів, але так щоб ніхто не був обійденим і приниженим. Якщо послабити контроль над дітьми, то це може призвести до порушення взаємин між ними, розвитку стосовно міжособистісних реакцій (зздрість, зловтіха, агресія).

На думку Ю. Азарової, умови для розвитку старших і молодших дітей, що ростуть в одній сім'ї, не залишаються раз і назавжди даними. З роками змінюються умови життя сім'ї, та й самі батьки. Тому перша, друга і наступна дитина, прийшовши у світ, зустрічаються з дещо іншими мамою і татом. Додайте до цього настільки поширені ревності старшої дитини у зв'язку з народженням молодшого і стане ясно, що і в сім'ї з кількома дітьми педагогічна ситуація далеко не проста, вона вимагає від батьків чуйності, розуміння внутрішнього світу власних дітей і постійна робота над собою [4, с. 235].

Але найгірше, коли в такій сім'ї запановує соціально-психологічне неблагополуччя. Причинами і ознаками сімейного неблагополуччя може бути: споживання алкоголю, наркотиків, низька загальна та санітарно-гігієнічна культура, несприятливий психологічний клімат (неповажні відносини між членами сім'ї, використання насильства як основного засобу розв'язання суперечностей і т.д.). Така сім'я не виконує своїх традиційних функцій (виховної, рекреативної, комунікативної, створення атмосфери щастя, регулятивної).

Завдання соціального педагога полягає в профілактичній, реабілітаційній та корекційній роботі. Важливо, щоб допомога мала конкретний характер і давала відчутні результати. У процесі формування особистості, її самосвідомості, сім'я відіграє чільну роль. Саме з сім'ї починаються процеси індивідуального засвоєння дитиною суспільних норм і культурних цінностей, придбання комунікативних умінь і навичок, досвіду людського взаєморозуміння, професійне самовизначення. У родині складаються моральний вигляд і характер дитини, його ставлення до людей і навколишньої дійсності. Тому суспільству не може бути байдуже, що відбувається в родині, тим більше – багатодітній.

Робота соціального педагога повинна починатися з заповнення соціально-педагогічного (соціально-демографічного) паспорта мікрорайону освітньої установи, заключний розділ якого присвячений складом сімей. Отримані і внесені в нього дані дозволять більш цілеспрямовано на основі диференційованого підходу працювати з сім'ями. Далі робота з конкретною сім'єю ведеться з використанням «Соціального паспорта сім'ї», куди заносяться дані діагностики, демографічні відомості і т.д. [1, с. 183].

Вважаємо, що найбільш ефективними напрямками роботи соціального педагога з багатодітними сім'ями є: виявлення такого роду сімей та спостереження за ними; вивчення їх стану, потреб, специфіки виховання дітей і внутрішньосімейних відносин; відрекомендування у разі потреби в служби психологічної допомоги; організація дозвілля та відпочинку дітей з даної категорією сімей; проведення засідань круглих столів; проведення тренінгів («На відносини в сім'ї» і т.д.); постійне функціонування засідань сімейних клубів.

Організуючи роботу з сім'єю, соціальний педагог повинен враховувати таке: кожному з батьків неприємно чути погане про своїх дітей, тому необхідно навчитися не тільки скаржитися, але і хвалити дитину, бачити хороше; не варто заради червоного слівця або повчального прикладу оприлюднювати різні негативні сторони сімейного виховання; приклади типових педагогічних помилок в родині повинні бути завжди анонімними; не варто зловживати довірою підлітка і його батьків; ніколи не слід ставити остаточної і безнадійної діагнозу, так як жоден з методів діагностики не дає безперечною і остаточною вірною інформації [4, с. 154].

А. Харчев наводить такий приклад: у мікрорайоні освітнього закладу мешкають 12 багатодітних сімей; в семи сім'ях – по 6 дітей, у решти п'яти – 8, 9, 10, 12 і п'ять дітей; здебільшого (половина дітей) – це школярі від 7 до 15 років [4, с. 119].

Коло проблем, із якими стикаються члени багатодітних сімей, дуже широкий і різноманітний. А, щоб надати їм реальної допомоги, соціальний педагог повинен, по-перше, виявити ці сім'ї та їх проблеми, а по-друге, визначити черговість розв'язання відповідно за ступенем актуальності кожної сім'ї.

У описуваної ситуації методом анкетування, бесіди й аналізу відомостей з офіційних джерел соціальним педагогом виявлено такі проблеми багатодітних сімей:

1. Низька матеріальна забезпеченість (75% з 12 сімей).



2. Відсутність довірчих відносин між членами сім'ї (42%).
3. Проблеми з виплатами дитячих коштів (46%).
4. Хронічні захворювання членів сім'ї (51%).
5. Емоційно напружена атмосфера у ній (13%).
6. Неуспішність школярів у навчанні (25%).
7. Погана адаптація до середовища однолітків (переважно діти від 7 до 19 років – 31%).
8. Неорганізований відпочинок або відсутність такого взагалі (71%).
9. Незнання своїх соціальних пілг як членів багатодітних сімей (18%).
10. Повна відсутність статевого виховання дітей-підлітків (9%).
11. Невміння знайти родині додаткового заробітку дітям-підліткам та їх батьками (70%).

Реальна допомога соціального педагога цим 12 багатодітних сім'ям, можлива в такому: організація зустрічей батьків з спеціалістами-психологами, медичними працівниками та працівниками правоохоронних органів у вирішенні проблем організації праці та побуту, здорового життя; психолого-педагогічна допомога дітям і освіта батьків; організація сімейних клубів, шкіл сімейного життя, недільних шкіл; психологічна корекція сімейних взаємин у процесі сімейного психологічного консультування; підбір спеціальної літератури з питання статевого виховання дітей, медичних проблем; правове просвітництво в багатодітних сім'ях; консультації з питань професійної орієнтації підлітків; психотерапевтична і психіатрична допомога матерям та іншим членам родини; організація соціальним педагогом сприятливою соціального середовища у сім'ях; створення виробничих ділянок з метою забезпечення умов отримання дітьми деяких професійних навичок; збагачення вибору форм і деяких видів дозвільної діяльності у навчальних закладах і за місцем проживання, секції, гуртки, «групи зустрічей»; забезпечення робочих місць для підлітків, що є важливою умовою ефективного успішного функціонування дитини в соціумі; ознайомлення зі службою екстреної психологічної допомоги. («Телефон довіри»); допомога дітям у подоланні труднощів у навчанні; допомога у вирішенні питань особистого зростання; адаптація у кризові періоди; допомога школярам у виборі вірного напрямку в спілкуванні з однолітками чи комунікативної переорієнтації; допомога у виборі освітнього шляху; організація дозвілля дітей і батьків; збір засобів і речей для багатодітних сімей; навчання способам підвищення самооцінки; духовне просвітництво дітей і батьків; щорічне проведення науково-практичних конференцій з проблемних тем за участю усіх зацікавлених осіб: педагогів, психологів, валеологів, шкільних медиків, працівників правоохоронних органів прокуратури та ін.; переконливе роз'яснення батькам шкоди фізичного покарання й його наслідки; чим чисельніша сім'я, то вище рівень конфліктності у ній між дітьми і тим частіше батьки застосовують фізичну силу, щоб тримати дітей у покорі; допомога у подоланні передбачуваних життєвих змін; інформування про роботу різноманітних служб.

На сьогодні необхідно створити належні соціально-економічні умови повноцінного і самодостатнього функціонування сім'ї та виховання дітей, формування культури сімейних стосунків, підвищення відповідальності батьків за виховання дітей.

Пріоритетними методами та формами, щодо підтримки багатодітної сім'ї є: розробка та впровадження серії тренінгів, метою яких є припинення негативних процесів у сфері репродуктивного здоров'я і планування сім'ї, обізнаності населення про контрацепцію та відповідальне батьківство; проведення обласних етапів Всеукраїнських фестивалів сімейної творчості; сприяння роботі сімейних клубів за інтересами з метою формування культури сімейних стосунків з гуманними принципами, підвищення відповідальності батьків за виховання дітей, надання їм консультацій з метою набуття вмінь, знань та навичок з питань виховання дітей; проведення роботи серед населення з відродження та збереження національних сімейних традицій і цінностей; сприяння розвитку підприємницьких ініціатив молодих сімей, у тому числі тих, що проживають у сільській місцевості; проведення інформаційно-просвітницької роботи та розповсюдження соціальної реклами з питань запобігання насильства в сім'ї; реалізація проектів соціальних програм щодо формування здорового способу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абетка соціального педагога / укладач В. В. Волканова. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 235 с.
2. Аседова Е. М. Багатодітна сім'я і її проблеми / Е. М. Аседова // Сучасні проблеми культури і виховання. Випуск 2. / Под. ред. З. М. Магомедовой. – Махачкала : ДДПУ, 2005. – С. 36 – 38.
3. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие / Ю. В. Василькова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 160 с.
4. Лодкина Т. В. Соціальна педагогіка. Захита семьи и детства / Т. В. Лодкина. – М.: Академия, 2009. – 319 с.
5. Холостова Е. И. Социальная работа: учебное пособие / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и Ко, 2004. – 692 с.



Ольга БІДЮК

РОБОТА НАД ОСНОВАМИ ЛЕКСИКИ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

(студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Л.І.Потеха

Оволодіння мовленням як засобом спілкування є необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості. Мовлення – це не тільки форма спілкування, а й форма передачі та набуття знань.

Опанування рідної мови відбувається через мовленнєву діяльність. Ось чому так важливо розвивати мовлення, постійно, системно і цілеспрямовано працювати над цим. Без добре розвиненого мовлення немає справжніх успіхів у навчанні, немає спілкування.

Вивчення мови невіддільне від розвитку усного і писемного мовлення школярів, тому передбачає збагачення їхнього словникового запасу; оволодіння нормами літературної мови на всіх її рівнях; формування вмінь і навичок зв'язного викладу думок. У зв'язку з цим у початковій школі провідним завданням навчального процесу виявляється розвиток мовлення молодших школярів.

У навчальній програмі з української мови зазначено, що основна увага у першому класі має приділятися практичним аспектам: роботі над значенням слова і кількісному нарощуванню словникового запасу учнів; збагаченню їхнього мовлення різними граматичними формами; розвитку вмінь користуватись мовними засобами відповідно до норм сучасної літературної мови; умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, удосконалювати її [5, с.15].

Як засвічують програмові вимоги, методичний матеріал букварів, робота над лексичними знаннями слів та розширенням, уточненням їх значення передбачається з перших днів навчання грамоти – уже з добукарного періоду.

У добукарний період навчання грамоти першокласники мають збагачувати, уточнювати й активізувати свій словниковий запас, удосконалювати граматичну будову усного мовлення, працювати над культурою свого мовлення.

Джерелами збагачення словникового запасу учнів на цьому етапі стають: сама навколишня дійсність, життєвий досвід шестиліток, навчально-виховний процес, ілюстративний матеріал букваря, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у процесі вивчення програмованого матеріалу.

При аналізі лексики букварів, виявлено що уже протягом першого місяця навчання діти опрацьовують досить широке коло тематичних груп: школа і шкільне навчання; суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослинний і тваринний світ; побутова лексика; слова, пов'язані з ігровою діяльністю дітей тощо.

У цей період словниковий запас першокласників активно поповнюється і прикметниковими та дієслівними формами, а висловлювання стають більш повними, емоційними, яскравими [3, с. 76].

У новому «Букварі», укладеному М. Д. Захарійчук, навчальний зміст добукарного періоду організований на основі тематичного підходу і містить такі теми: «Я – школяр» (школяр міста); «Я - школярка» (школярка села); «Моя родина» (міська родина); «Моя родина» (сільська родина); «Мої друзі» (реальні і казкові); «Мої друзі» (жива і нежива природа); «Моя школа» (реальна школа); «Моя школа» (лісова, казкова школа для звірят); «Мої книжки»; « Я – читач», «Моя країна – Україна».

До кожної теми добукарного періоду у підручнику дібрано художні твори (вірш, оповідання, казка), який розкриває зміст сюжетних або ж серії сюжетних малюнків. Саме за цими темами і поповнюється словниковий запас першокласників, які навчаються за новою програмою.

Одним із найважливіших об'єктів уваги у «Букварі» є слово: збагачення, уточнення, активізація словника, робота над правильністю і багатством мовлення. Зміст «Букваря» спрямований на ознайомлення учнів зі словами – назвами предметів, ознак, дій, а також на формування умінь співвідносити слово й зображення відповідного предмета, дії, ознаки [1].

Період навчання грамоти характеризується переходом дітей від ігрової діяльності до навчальної. Він пов'язаний з активним збагаченням їхнього словникового запасу. Найголовнішим джерелом поповнення словника першокласників є сама навчальна діяльність. Учні засвоюють низку лексем, пов'язаних із назвами шкільних приміщень, шкільного обладнання (меблів і навчальних приладів), навчального процесу; величезна кількість слів поступає в активний словник дитини зі сторінок підручників, за якими вона навчається в I класі.

Важливим є те, що дитячий словник збагачується не тільки кількісно, а й якісно. У ньому, зокрема, збільшується питома вага лексики суспільно-політичного характеру (*Батьківщина, наша країна, держава, Україна, українська мова, столиця України — Київ та ін.*). Букварні тексти та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами, які відображають досягнення українського народу в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей міста й села, назви рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей як на уроках, так і в позаурочний час. Особливе значення в цій діяльності належить дитячій книзі [4, с. 126].



У процесі збагачення мовлення учнів новими словами, уточнення значень відомих дітям слів учитель використовує загальнонавчальні в методиці прийоми, з-поміж них:

1) показ натуральних предметів, їх муляжів, макетів або предметних малюнків із зображенням певного процесу, дії, якості предмета — його кольору, форми тощо;

2) елементарне логічне визначення предмета через указівку на видову або родову назву та його істотну ознаку: *модрина — хвойне дерево з м'якенькими, не колючими голками, які на зиму опадають*;

3) добір до слова одного або кількох синонімів: *леліяти — пестити, доглядати, піклуватися; загойти — залікувати; заніміти — замовкнути, затихнути*;

4) добір до слова протилежних за значенням: *спритно — вайлувато, незграбно; мілкий — глибокий*;

5) добір родової або видових назв: *джміль — це комаха; метали — це залізо, сталь, золото, мідь, срібло*;

6) введення нового слова в речення (*На святковій лінійці першокласники йшли колоною*) або словосполучення (*ходить підтюпцем*).

7) з'ясування слова, від якого воно утворилося, або добір спорідненого (спількорневого): *дрімота — від дрімати*;

8) використання ілюстрації в букварі, наприклад, для пояснення слів: *полонина, отара, трембіта, смерічка*.

9) використання статей тлумачних або шкільних універсальних словників.

Робота над словом на уроках навчання грамоти тісно пов'язується із словниково-логічними вправами, які є важливим засобом розвитку мовлення і мислення школярів. Зокрема, словниково-логічні вправи сприяють формуванню в учнів таких розумових дій: аналіз, синтез, абстрагування, зіставлення, протиставлення. Більшість словниково-логічних вправ учать дітей виділяти в предметах і явищах навколишньої дійсності найістотніші, найхарактерніші ознаки, розрізнення цих предметів і явищ.

У період навчання грамоти учні можуть виконувати такі види словниково-логічних вправ:

а) добір родової назви до родової: *посуд — це чашка, тарілка, миска, блюдо, чайник, каструля, сільничка*;

б) добір родової назви до кількох видових: *смородина, малина, агрус, глід, калина — це кущі*;

в) розподіл ряду видових назв між двома родовими, наприклад, визначити з-поміж тварин домашніх і диких: *кішка, тигр, собака, корова, лев, їжак, лисиця, кінь, лось, віця*;

г) логічне визначення предмета: *сосна — це хвойне дерево; дуб — листяне дерево*;

д) логічне доповнення речень на основі протиставлення: *Цукор солодкий, а лимон...; Помідор червоний, а огірок ...; Кінь ірже, а корова ...*;

е) вилучення з поміж названих (зображених) істот чи предметів зайвого: *джміль, бджола, синиця, метелик* [3, с.77].

У новому «Букварі» дібрано велику кількість текстів для читання. Зміст їх відповідає віковим особливостям та пізнавальним інтересам першокласників. Жанровий діапазон творів різний: (автори В. Крищенко, В. Вітько, Л. Біленька, В. Марсюк, Л. Вознюк, Н. Кир'ян, Г. Чубач), оповідки (Е. Шим, В. Чухліб, Н. Снядалко, М. Павленко, Р. Скиба, Л. Лапіна, В. Сухомлинський та інші), легенди, літературні казки (А. Мілн, З. Мензатюк, Д. Матіяш та інші). Усі твори спрямовані на розкриття краси української мови і за допомогою художнього слова відображають людські стосунки, пригоди ровесників, родинні взаємини, ставлення людей до живої та неживої природи. Добір текстів для слухання здійснено з урахуванням художньо-естетичної цінності твору і наявності в тексті потрібного мовного матеріалу, тобто слів із виучуваною буквою.

Роботу над цим матеріалом варто починати із формування умінь повноцінно сприймати твір. Якість сприймання тексту насамперед визначається розумінням змісту, виявом інтересу до прочитаного. Виразне, емоційне читання збуджує потребу у спілкуванні з твором, яка згодом перейде у чіткі мотиви до самостійного читання, тим самим до поповнення та активізації словникового запасу учнів [1].

У післябукварний період структура уроку з читання наближається до уроку літературного читання. Матеріалом для опрацювання є зв'язні прозові і віршові тексти, на основі яких учитель формує вміння опрацювати їх: ділити на логічно завершені частини; читати і переказувати частинами, вибірково, в особах тощо. При цьому значне місце на уроці посідає словникова робота, тобто різні методи і прийоми розширення, уточнення, збагачення лексичного запасу школярів.

Тексти «Букваря» післябукварного періоду тематично різнопланові, створюють основу для розвитку мовлення школярів. За ними проводяться вступні і підсумкові бесіди, переказування, стисле і близьке до тексту, продовження тексту за уявою або за інформацією, одержаною на дану тему з дитячих книжок, радіо і телепередач, кінофільмів тощо [1].

Післябукварний період забезпечує також формування в учнів самостійності і читацької активності. У цей час учні ознайомлюються з творами найвидатніших українських і російських письменників, тому на уроці можуть звучати не тільки тексти з букваря, а й з окремо виданих книжок цих авторів.



Отже, післябукварний період спрямований на збагачення мовлення учнів, розвиток умінь будувати зв'язні висловлювання. Основним матеріалом для роботи є тексти підручника, через які і здійснюється поповнення лексичного запасу учнів [3, с. 78].

Робота з розширення словникового запасу учнів, розвиток умінь будувати зв'язні висловлювання починається з перших днів навчання в школі та продовжується протягом усього навчання. У першому класі у добукварному, букварному та післябукварному періоді лексичні знання займають досить великий відсоток знань, які здобувають учні. Тому по завершенню першого класу учні мають засвоїти низку мовленнєвих умінь, які поповнюють та розширюють протягом наступних років шкільного навчання.

Дитина засвоює слово дуже рано разом із властивим йому значенням, а поняття, позначене цим словом як узагальнений образ дійсності зростає і поглиблюється з навчанням дитини.

Розвиток мовлення – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання довкілля, засвоєння досвіду, набутого людством; як пізнання самої себе і саморегуляції; як могутнім засобом спілкування і взаємодії людей.

Загальноомовленнєві компетенції першокласників передбачають формування культури мовлення і слухання. До провідних з-поміж них варто виокремити: вміння слухати, відповідати, запитувати, міркувати, правильно, доречно вживати слова, відповідно до лексичних норм сучасної української мови.

Уміти слухати означає одночасно розуміти і запам'ятовувати інформацію, визначати головне і другорядне, мати своє ставлення до прослуханого. Таке вміння тісно пов'язане з умінням відповідати на запитання вчителя.

Уміння міркувати – це вміння пов'язувати між собою різні знання, щоб у кінцевому рахунку переказати текст, змінивши особу, від якої ведеться розповідь; будувати власні висловлювання щодо прочитаного (прослуханого). Це досягається системною, методично обгрунтованою роботою над лексикою.

Згадані вміння мають досить широку сферу застосування, формуються під час виконання мовних завдань на матеріалі різних навчальних текстів, однак ефективними є різні типи лексичних вправ: переказ прочитаного; стислий і поширений опис добре відомих предметів; продовження розповіді; поширення речень; словесне малювання картин; складання казок, віршів, невеликих оповідань, описів, міркувань, розповідей на задану тему, що можливе при різних видах словникової роботи. Зокрема, робота над багатозначними словами, словами з переносним значенням, художніми означеннями (епітетами), синонімами, антонімами, емоційно-забарвленою лексикою (художніми тропами).

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати думки пов'язане із терміном "зв'язне мовлення", який закріпився у методиці викладання мови. Під ним розуміється монологічне мовлення, точніше, процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом й головною думкою висловлювання за допомогою мовних засобів. У методиці мови ці два поняття – «зв'язне мовлення» і «текст» – стоять поряд [2, с. 28].

Протягом навчання в 1 класі діти слухають, дивляться і діють, працюють з дидактичним матеріалом. Школярі привчаються слухати пояснення вчителя і стежити за його думкою та вказівками. У 1 класі слухання стає одним з основних видів спеціальної пізнавальної діяльності школяра.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захарійчук М. Д. Буквар: підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів. / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко – К.: Грамота, 2012. – 176 с.
2. Крикун М. В. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / М. В. Крикун // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 27–35.
3. Методика викладання української мови: навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничанко та ін.; За ред. С. І. Дорошенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с.
4. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання). / М. М. Наумчук – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 кл. – К.: Освіта, 2012. – 392 с.

Уляна БОЙКО

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач І.Г. Баранюк

Становлення незалежної української держави супроводжується значними перетвореннями у сфері економіки, науки, культури, що зумовлюють потребу в удосконаленні системи навчання та виховання підростаючого покоління, зокрема молодших школярів. А це вимагає більш глибокої теоретичної та практичної підготовки майбутнього класного керівника початкової школи, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних та професійних цінностей у суспільстві.



Слід зазначити, що науковцями проведено низку досліджень з проблеми підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Фундаментальними науково-педагогічними працями щодо професійної підготовки вчителів залишається педагогічна спадщина Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського, Л. Толстого, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Теоретична та практична підготовка педагога до діяльності висвітлена в працях І. Беха, В. Воробей, О. Киричука, М. Левківського, Л. Міщик, В. Король, Г. Троцько та ін. Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В. Воронова, Л. Макарової, Л. Масунової, Р. Пенькової, М. Федорова, Г. Цибулько та ін. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розроблялися в працях В. Васенко, І. Казанжи, А. Капської, Л. Хомич, Т. Шанскової та ін.

Проблема підготовки вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів досліджується в різних наукових аспектах. Особливого значення набувають теоретико-методичні основи фахової підготовки педагогів у вищих навчальних закладах (О. Акімова, Р. Гуревич, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Сластьонін, О. Шестопалюк та ін.); сучасні засади модернізації структури і змісту професійно-педагогічної підготовки учителів початкових класів (С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.); питання підготовки учителя до роботи з батьками учнів (Н. Гавриш, Л. Любчак, О. Проскура, І. Холковська, Т. Шанскова та ін.).

Розвиток процесу підготовки учителів початкової школи до роботи з батьками учнів відбувався, як свідчать фахівці, упродовж досить тривалого історичного періоду. У процесі становлення підготовки майбутніх вчителів до співпраці з батьками відповідно до принципу історизму вивчення педагогічних явищ було виокремлено такі етапи:

I. Донауковий період розвитку виховання та освіти (V–XV століття) характеризувався поєднанням у сімейному вихованні релігійних та народно-педагогічних виховних традицій; високою оцінкою освіти, знань у житті держави та людини; вихованням любові до Бога, патріотизму, готовності до захисту рідної землі, шанобливого ставлення до батьків. Спеціальних навчальних закладів із підготовки вчителів у цей період не існувало. Учителями були представники різних класів і прошарків феодального суспільства.

II. Період розвитку початкової освіти в Україні (XVI–перша половина XIX століття). В умовах розвитку промисловості, науки та культури відбулося поширення писемності, початкова освіта стає більш доступною для народу; батьки учнів мають право обирати вчителя для дітей, враховуючи не тільки рівень його знань, а також моральні якості. Відкриття університетів, створення кафедр педагогіки свідчать про необхідність пошуку нових шляхів удосконалення підготовки вчителів початкової школи.

III. Період активного становлення підготовки вчителя початкової школи, зокрема до роботи з батьками учнів (друга половина XIX століття–1920 рік). Відкриття епархіальних училищ, учительських семінарій, педагогічних курсів у гімназіях, де можна було здобути знання домашніх наставниць і домашніх вихователів; поява у ВНЗ країни кафедр педагогіки, видання великої кількості літератури з проблем сімейного виховання дитини, використання кращого зарубіжного досвіду свідчать про зростання інтересу суспільства до проблем сімейного виховання, отримання початкової освіти, що призвело до появи різноманітних педагогічних закладів, у яких проводилась підготовка майбутніх учителів.

IV. Період розвитку педагогічної освіти в Україні за радянських часів (1920 –1991 рр.) характеризувався пріоритетністю суспільного виховання над сімейним; заідеологізованістю вимог суспільства до сімейного виховання; неврахуванням його своєрідності, зменшенням важливості ролі батьків у вихованні дитини та їх підпорядкуванням вимогам школи. Зазначені тенденції призвели до зміни змісту підготовки вчителя до роботи з батьками учнів. Проте, видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський визнавали залежність процесу соціалізації від типу родини та надавали великого значення взаємодії школи та сім'ї, основне місце в якій має належати вчителю як фахівцю.

V. Період розвитку педагогічної освіти незалежної України (починаючи з 1991 року). Його основні тенденції: увага до соціальних проблем сім'ї, визнання пріоритетності сімейного виховання над суспільним; збільшення кількості сімей, які потребують педагогічної підтримки; створення соціальних служб; підготовка педагогів; становлення системи педагогічної освіти вчителя початкової школи [1, с.117].

Метою статті є обґрунтування сутності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів, визначення компонентів готовності, критеріїв та показників особистісно-професійних якостей сучасного фахівця початкової освіти.

Учитель початкових класів, а у подальшому шкільному житті дітей – класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність із колективом учнів класу, їх батьками, організацію та проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу у створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів, їх соціального захисту.

Т.В. Кравченко, доктор педагогічних наук, співробітник інституту проблем виховання НАПН України зазначає, що процес організації роботи з батьками в сучасному освітньому закладі має здійснюватися за такими **основними напрямками**:

- вивчення сімей, їх виховного потенціалу;



- включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як його рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;
- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та організація психолого-педагогічної просвіти батьків;
- організація роботи з сім'єю шкільного психолога, соціальних педагогів, шкільного лікаря, бібліотекаря [3, с. 16-19].

Учителі і батьки повинні, усвідомлюючи важливість активної співпраці школи та батьків у вихованні дітей, прагнуть здійснити цей процес значно ефективнішим.

Система роботи з батьками, сім'ями вихованців у сучасному закладі освіти взагалі й, у початковій школі зокрема, є багатогранною і містить значну кількість різноманітних заходів, які передбачають індивідуальні, групові, колективні та диференційовані форми загальнопросвітницької, педагогічної, психологічної видів діяльності.

Ефективність усієї навчально-виховної системи освітнього закладу забезпечується насамперед взаємодією педагогів з батьками учнів, утвердження батьків, усіх дорослих членів родини в якості суб'єктів цілісного виховного процесу, формуванням у них установки на самостійну творчу діяльність шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методик психолого-педагогічної просвіти.

Підготовку студентів до роботи з батьками учнів потрібно розглядати як соціальний вплив, який повинні вміти здійснювати педагоги на переконання та поведінку батьків з метою покращення якості сімейного виховання. Таку підготовку майбутнього вчителя до роботи з батьками учнів ми розглядаємо як підсистему цілісної системи професійної підготовки вчителя.

Як наголошує І. Пальшкова, «...при викладанні дисциплін педагогічного циклу до теперішнього часу зберігається вузький підхід до задач підготовки майбутнього вчителя – оволодіння знаннями з теорії та технології виховання. Педагогічні знання мають достатньо узагальнений та абстрактний характер. Практична діяльність учителя вимагає перетворення цих знань, об'єднання їх навколо певної педагогічної проблеми та переведення на мову практичних дій, практичних ситуацій. Сам молодий вчитель дуже часто не може здійснити цей переклад, теорія стає мертвим вантажем. Як наслідок – серйозні ускладнення в професійній діяльності, які відображаються на результатах роботи педагога» [4, с.49].

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками науковці трактують як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, уміннями з метою оволодіння способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання [5, с. 64].

До педагогічних умов організації підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів відносимо:

- вдосконалення теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного компонентів соціально-педагогічної підготовки студентів до роботи з батьками майбутніх вихованців;
- зацікавленість студентів та їх спрямованість на саморозвиток, самоосвіту, оволодіння більш високим рівнем професійної педагогічної діяльності;
- впровадження професійно-педагогічної гуманістичної спрямованості на суб'єкт-суб'єктні взаємини, визнання цінностей дитячої субкультури;
- готовності до використання майбутніми фахівцями початкової освіти сучасних психолого-педагогічних технологій виховання різних вікових груп [6, с. 48].

Підготовка до класного керівництва у системі роботи вищих навчальних закладів здійснюється через навчальний процес. Він відбувається в аудиторний і позааудиторний час. В аудиторний час підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва здійснюється через навчальні предмети, серед яких виділяємо психологію, педагогіку і спецкурси. Підготовка студентів до роботи з батьками здійснюється впродовж усього періоду їх навчання і характеризується цілеспрямованістю, послідовністю, систематичністю, єдністю всіх навчально-виховних впливів.

Система підготовки студентів педагогічного ВУЗу до роботи з батьками учнів початкових класів має на меті надати студентам, майбутнім учителям початкових класів, систематизовані знання про специфіку організації виховного соціально-педагогічного процесу, технології постановки та здійснення виховних цілей, засобів щодо соціально-педагогічної роботи з сім'ями різних типів для покращення сімейного виховання, якості співробітництва та взаєморозуміння з батьками учнів. **Зміст роботи з досліджуваної проблеми** спрямований на те, щоб ознайомити студентів з особливостями сучасних українських сімей, їх виховним потенціалом; обґрунтувати наукові засади сімейного виховання; довести значення сім'ї, родини у вирішенні завдань формування гармонійно розвиненої особистості школяра; проаналізувати провідні напрями педагогічної діяльності, спрямованої на взаємодію з батьками учнів та створення оптимальних умов для успішної соціалізації особистості; озброєння студентів різноманітними методиками вивчення сімей учнів, сучасними доцільними формами та методами роботи з сім'ями вихованців; виховання у студентів культури спілкування у процесі взаємодії з батьками учнів та ін.



У вирішенні проблеми цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя до повноцінної роботи з батьками учнів прослідковується певна поетапність роботи викладачів навчального закладу. Кожен із етапів передбачає поглиблення, узагальнення і систематизацію професійних знань, поступове формування професійних умінь, розвиток та саморозвиток якостей особистості майбутнього класовода-вихователя [2, с. 16-19].

На початковому етапі підготовки майбутнього вчителя до роботи з батьками при вивченні курсу «Вступ до спеціальності» викладачі знайомлять студентів зі специфікою вчительської професії, розкривають її суспільну значимість, спонукають до аналізу основних функцій педагога, змісту його діяльності.

На II-III курсах студенти вивчають психолого-педагогічні дисципліни, метою яких є цілеспрямована професійна підготовка до майбутньої педагогічної діяльності. Студенти знайомляться і засвоюють цілий ряд теоретичних питань: сім'я як найголовніше соціально-педагогічне середовище виховання та розвитку дитини, провідна ланка її соціалізації; виховні функції сім'ї; соціальний захист та підтримка дітей в Україні; правові основи педагогічної діяльності вчителя з батьками учнів; особливості та структура сучасної сім'ї та вплив вказаної структури на сімейне виховання; особливості виховання дитини в різних типах сімей; наукові засади сімейного виховання; складові частини виховання дітей у сім'ї; типові помилки сімейного виховання; види батьківського авторитету; умови успішного виховання дитини в сім'ї; соціально-педагогічна допомога сім'ям учнів у роботі вчителя початкових класів; форми роботи з батьками учнів; культура соціально-педагогічного спілкування вчителя з батьками учнів. На цьому етапі здійснюється фундаментальна теоретична підготовка студентів до роботи вчителя-вихователя з батьками учнів. Під час лекцій у студентів формуються теоретичні знання про сім'ю та зміст роботи вчителя початкових класів з батьками.

Особливу увагу **приділяємо формуванню у студентів умінь та навичок роботи з батьківським колективом** в процесі вивчення педагогіки. Намагаємось робити це по можливості в процесі вивчення кожної теми. Наведемо окремі приклади. Оскільки на вивчення теми «Вчитель – класний керівник» в навчальних програмах з педагогіки відводиться досить мало часу, то увагу студентів вважаємо за необхідне зосередити на таких питаннях, як: роль класного керівника в загальноосвітній школі, специфіка роботи класного керівника початкової школи, особливості зміни його завдань від першого до четвертого класу, сутність його загальних (діагностична, організаторська, виховна, координаційна, стимулююча, контролююча, корекційна, соціальна) та специфічних (інтеграційна, самоконтролююча, емоційно-орієнтаційна) функцій.

Успішному включенню студентів у реальну взаємодію з батьками вихованців сприяють розв'язування педагогічних задач, аналіз ситуацій, ігрові методи оптимізації взаємодії з батьками, рольові тренінги, практичні конференції. З метою структурування та удосконалення здобутих знань, умінь та навичок щодо роботи майбутнього вчителя з батьками учнів пропонуємо створювати методичне портфоліо, в якому зібрані доробки студентів у вигляді зразків документів, анкет для батьків з вивчення різних питань, тематика та зміст лекцій, бесід, конференцій з батьками для різних вікових груп учнів, презентації тощо. Такий вид роботи є ефективним допоміжним засобом у самовихованні студентів та контролі за їх діяльністю [2, с. 23-26].

Вагоме значення у підготовці студентів до роботи з батьками має **педагогічна практика**, в ході якої майбутні педагоги готують та проводять родинні свята, беруть участь у проведенні батьківських зборів, виступаючи перед батьками з повідомленнями на різноманітну тематику.

Спілкування з вчителями початкових класів під час проходження студентами педагогічної практики, обмін думками із студентами-старшокурсниками, педагогами-випускниками, батьками дозволяють зробити висновки про те, що саме така робота з майбутніми вчителями допомагає їм оволодіти знаннями та вміннями щодо взаємодії з батьками учнів, які відповідають сучасним потребам педагогічної діяльності в Україні, забезпечити їх успішну професійну підготовку в напрямку роботи з батьками учнів, формує у студентів відповідальне ставлення за даний напрямок роботи, сприяє подальшому розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя-вихователя.

Як підсумок зазначимо, що готовність майбутнього вчителя до роботи з батьками дітей молодшого шкільного віку є інтегративною якістю особистості, що забезпечує результативну взаємодію педагога з батьками і включає професійно-педагогічні погляди та переконання, емоційно-вольову сферу особистості, професійні знання, вміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, правову культуру педагога.

Ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками досягається завдяки реалізації низки організаційно-педагогічних умов: формування позитивної мотивації щодо вивчення актуальних проблем сім'ї, в якій виховується дитина; забезпечення підготовки до самоаналізу професійно-особистісних якостей; професійна спрямованість змісту навчальних дисциплін з урахуванням особливостей роботи з батьками дітей молодшого шкільного віку; формування вмінь моделювання майбутньої професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Враховуючи здобутки досліджень наших попередників, вважаємо за доцільне наголосити на важливому значенні недостатньо обґрунтованих, але вкрай актуальних питань, стосовно пошуку шляхів вирішення проблем якісної та ефективної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до співпраці з батьками, питання професійної освіти батьків.



На сучасному етапі не висвітлено такі важливі аспекти проблеми стосовно удосконалення змістовного компоненту технологій підготовки з метою розвитку у студентів особистісних, суспільних та професійно-педагогічних якостей, методичними та психолого-педагогічними знаннями, необхідними для виконання функцій керівника початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коваль Т.В. Історико-педагогічний аспект підготовки вчителя першого ступеня до співпраці з батьками / Т.В.Коваль // Історія педагогіки. – 2009. – №57. – С. 117-121.
2. Кочерга О.М. Підготовка студентів до роботи з батьками як важлива складова професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах модернізаційних змін [Електронний ресурс] // Педагогічний дискурс. – 2011. – №10. – Режим доступу до статті: <http://vzvo.gov.ua/innovatsiyni-osvitni-tekhnologii/358-pidhotovka-studentiv-do-roboty-z-batkamy-yak-skladova-profesiynoi-pidhotovky-vchytelya-pochatkovoi-shkoly-v-umovakh-modernizatsiynikh-zmin.html>
3. Кравченко Тамара Сутність та основні характеристики взаємодії сім'ї та школи як педагогічного феномену / Тамара Кравченко // Класний керівник. – 2012. – №17. – С. 14-23.
4. Пальшкова І. Модель професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів (на засадах практико-орієнтованого підходу) / І. Пальшкова // Початкова школа. – 2006. – №7. – С. 48-51.
5. Постовий В.Г., Стрельнікова Н.М. Підготовка студентів педвузу до роботи з батьками учнів / В.Г. Постовий, Н.М. Стрельнікова // Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах: наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 55-70.
6. Прошкуратова Т., Юрченко В. Практична підготовка студентів – одне з найголовніших завдань педагогічної освіти / Т. Прошкуратова, В. Юрченко // Початкова школа. – 2013. – №10. – С. 47-49.

Інна ВОРОНЦОВА

ПРОБЛЕМИ ДВОМОВНОСТІ Й КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

(студентка II курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор філологічних наук О.І. Іліаді

У сучасних умовах надзвичайно важливим постає вивчення і розв'язання проблем, пов'язаних із українсько-російським білінгвізмом. Це цілий комплекс питань, зумовлений соціальними, політичними, культурними чинниками. Двомовність у суспільстві із невисоким інтелектуальним і моральним рівнем та низьким рівнем естетичних (і загалом культурних) потреб обов'язково призводить до ускладнення мовної ситуації, конфліктності у сфері суспільної комунікації, що обов'язково призведе до втрати суспільної консолідації, небезпечних процесів асиміляції – як мовної, так і національно-культурної. У зв'язку з цим питання чистоти мовлення як чистоти етнічного мислення постає сьогодні надзвичайно гостро, і саме цим зумовлена **актуальність** дослідження.

Мета дослідження – спостереження за наслідками процесу двомовності в Україні, зокрема, за їхнім патогенним впливом на культуру мовлення сучасних студентів. Поставлена мета передбачає розв'язання таких **завдань**:

- характеристика явища білінгвізму у мовленні студентів одного із українських вищих навчальних закладів як представників покоління, за яким стоїть майбутнє;
- визначення основних причин виникнення мовленнєвих помилок.

1. Феномен білінгвізму. Соціально-політичній історії людства відомі суспільства, де активно функціонують дві чи більше мов. Як правило, одна з них – державна, загальнообов'язкова для всіх громадян. Українське суспільство – це яскравий приклад такої мовної і політичної ситуації. В нашій країні державною мовою є українська, і це закріплено чинним законодавством, але значна кількість людей використовує у повсякденні російську мову. Така ситуація складалася роками, але вона була дещо змінена після здобуття державної незалежності України.

Одним із наслідків явища двомовності є втрата особистістю національної самосвідомості, роздвоєння внутрішнього світу мовця. На думку Т. Возняка: «Повного забуття старого і входження в нове немає. Людина надовго, а, зазвичай, назавжди залишається в певному “між”. Цей стан, ясна річ, далекий від ідеалу і є станом розщепленості». Цьому припущенню відповідає погляд В. Іванишина й Я. Радевич-Винницького, які стверджують, що після генного коду (генної пам'яті) найважливішим є мовний код (соціальна пам'ять). Для «напівмовців» змішування та перемикання кодів є, у першу чергу, штучним, але з часом стає органічним процесом, у якому обидві мови сприймаються як одне комунікативне середовище. Для значної частини напівмовців такий стан є проміжним у переході на одну з мов, яка стане для них домінуючою, проте існує чимала категорія напівмовців, для яких перехід на одну з мов фактично неможливий через незнання жодної з них.

Думаємо, що проблема двомовності рельєфно виявить усі свої аспекти, коли розглядати її саме із погляду її впливу на психіку конкретної людини. Можна припускати, що у такому разі збалансована двомовна ситуація була би можлива, якби більшість членів певного соціуму володіла б обома мовами однаковою мірою, використовувала б їх у будь-яких мовних ситуаціях, з легкістю переключалася би з однієї мови на іншу, не змішуючи при цьому системи різних мов. Однак реальний стан вивчення цієї проблеми набагато складніший, ніж може видатися на перший погляд. І про це свідчать погляди різних авторитетних мовознавців, що вивчали це питання. Основне, на чому акцентує більшість із них, це феномен «напівмовності» у свідомості білінгвів. Пор. найбільш деталізовану характеристику цього поняття у Б. Ажнюка, що характеризує напівмовність як брак шести мовних параметрів або навичок:



- 1) обсягу лексичного запасу;
- 2) правильності (коректності) мови;
- 3) підсвідомого, доведеного до автоматизму оперування мовою;
- 4) мовотворчості, тобто здатності творити неологізми;
- 5) функціонального володіння мовою;
- 6) образності мови.

Втрата всіх цих навичок однаково спостерігається як в україномовного, так і в російськомовного населення України, тому «напівмовність» набуває універсальних ознак. Фактично вона відповідає стану роздвоєння внутрішнього світу мовця, про який ішлося вище. Тобто ми знову підходимо до висновку про небезпеку втрати національної (як української, так і російської) самосвідомості, наслідком чого обов'язково стане неукраїнська і неросійська «напівментальність». Мовну ситуацію, у якій обидві мови зливаються й починають ототожнюватися мовцем, Н. Мечковська розглядає як суміщену двомовність. Але оскільки межа між мовами стирається й утворюється своєрідний гібрид, який не є третьою повноцінною мовою (він немає ніяких культурних коренів і зв'язків: таким мовним варіантом не можна створити повновартісного літературно-художнього тексту, висловити глибини філософського пізнання світу), то говорити про двомовність як таку не слід. Відбувається втрата мови й культури. Саме тому варто говорити про «напівментальність».

Небезпека такого стану в майбутньому без перебільшення загрожує перерости у соціальну катастрофу, оскільки психологічна нестабільність мовної ситуації підсилюється погіршенням соціального становища мовців, пор. думку дослідників, які вважають, що мовленнєва неповноцінність зумовлена соціально.

2. Причини низького рівня комунікативної компетентності в умовах білінгвізму. Досі йшлося про характер, специфіку і можливі наслідки неконтрольованої (контроль має здійснювати держава шляхом грамотної мовної та освітньої політики) двомовності, але не про її причини. До головних причин ми зараховуємо (безвідносно до глобальних чинників, які породжують інші, вторинні, «похідні» причини):

1) низький рівень освіти (спровокований хибною або навіть цілеспрямованою державною політикою, мета якої – вихолощення інтелекту населення України для легкості керування етносами з низьким рівнем інтелектуальних потреб);

2) деградація національної свідомості (спричинена насадженням нової моралі й цинізму, які легко заповнили «інтелектуальний вакуум», що утворився після забуття цінностей радянського періоду);

3) власне мовною (ширше – освітньою) політикою держави.

Решта причин – демографічні: мішані шлюби, зростання географічної мобільності населення у пошуках праці й пов'язане з цим розсіювання родинно й етнічно споріднених мовців.

Одним із мовленнєвих наслідків зазначених причин є явище, що дістало в мовознавстві напівтермінологічного визначення «суржик». Ми маємо на увазі не суржик як різновид загальнонародної мови, який виникає в діалектному середовищі в умовах тривалих контактів носіїв кількох близькоспоріднених мов. Йдеться про культурне (хоча би тому, що мова – дзеркало культури, її частина) й соціально-політичне явище в мовленні, зумовлене відсутністю контролю за розвитком мовної самосвідомості населення України. Контроль здійснюється шляхом окремого вивчення двох мов – російської та української, коли можна чітко окреслити відмінності між ними, чітко позиціонувати – це російське, а це – українське. В таких умовах людина не лише вчиться говорити правильно в умовах білінгвізму, але й визначає **свої мовні пріоритети**. Відсутність уваги до близьких, але нетотожних особливостей цих двох мов, помножена на домінуючу інформаційну роль російської мови, призводить до того, що називають суржи́ком. Пор. ще думку, за якою «від оказіонального використання мовцем макаронізмів суржик відрізняється не лише насиченістю іншомовними елементами, а й відповідним станом мовної свідомості: стирається межа між двома кодами, фактично зникає етнічна прив'язаність» і яка знову адресує до поняття мовної пріоритетності.

В українському мовленні він має дві «моделі» вияву:

1) мовець-білінгв думає «по-російськи», тобто використовує російськомовний синтаксис, але підставляє українські слова чи просто імітує українську фонетику;

2) мовець-білінгв говорить із використанням властивого українській мові логіко-синтаксичного шаблону зі значними вкрапленнями російських слів і синтаксичних конструкцій.

Часто суржик формується у людей, які, переїхавши з села в місто, через слабкість мовного імунітету не можуть витримати тиску російськомовного середовища й починають змішувати обидві мови. Наслідком тиску російськомовного міста, психологічного дискомфорту, який відчуває людина, що потрапляє з села в місто, є певний культурно-мовний шок, а також невпевненість у собі. Мовець починає комплексувати і переходить на суржик.

Ми коротко схарактеризували специфіку двомовності в Україні й причини низького рівня комунікативної компетентності в умовах білінгвізму. Основними з них слід уважати:

1) загальний низький рівень філологічної культури, при якому молода людина не відчуває потреби читати, а значить – запам'ятовувати при цьому слова, усталені вирази, правила сполучуваності слів, способи їхньої комбінації, написання тощо;

2) відсутність внутрішньої потреби підвищувати свою філологічну грамотність;

3) вплив російської мови, чия роль в розповсюдженні інформації практично універсальна.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Возняк Т. С. Мовна культура українців / Т. С. Возняк. – К.: Вид. дім «Альтернативи», 1992. – 204 с.
2. Возняк Т. С. Тексти та переклади / Т. С. Возняк. – К.: Вид. дім «Альтернативи», 1998. – 294 с.
3. Дарчук Н. П. Культура та техніка мовлення / Н. П. Дарчук. – К.: Довіра ; Форум, 2000. – 168 с.
4. Карашук В. Т. Мова і культура нації / В. Т. Карашук. – К.: Довіра ; Генеза, 2000. – 142 с.
5. Людина і культура в умовах глобалізації: Зб. наук. статей. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 400 с.
6. Мечковська А. В. Двомовність / А. В. Мечковська. – К.: ТОВ УВПК ЕксОб, 1996. – 83 с.
7. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К.: Наука, 1976. – 228 с.
8. Возняк Т. С. Мовна культура українців / Т. С. Возняк. – К.: Вид. дім «Альтернативи», 1992. – 204 с.
9. Возняк Т. С. Тексти та переклади / Т. С. Возняк. – К.: Вид. дім «Альтернативи», 1998. – 294 с.
10. Дарчук Н. П. Культура та техніка мовлення / Н. П. Дарчук. – К.: Довіра ; Форум, 2000. – 168 с.
11. Карашук В. Т. Мова і культура нації / В. Т. Карашук. – К.: Довіра ; Генеза, 2000. – 142 с.
12. Людина і культура в умовах глобалізації: Зб. наук. статей. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 400 с.
13. Мечковська А. В. Двомовність / А. В. Мечковська. – К.: ТОВ УВПК ЕксОб, 1996. – 83 с.
14. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К.: Наука, 1976. – 228 с.

Наталія ГОВОРОВА

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО
ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ
ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С. Г. Мельничук

Сучасна педагогічна наука оперує широкою парадигмою технологій навчання. Сьогодні вчителі мають змогу використовувати як стандартні, так і інноваційні педагогічні технології. Вони можуть бути застосовані на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення, під час формування вмінь та навичок. Їх можна використовувати також як фрагмент окремого тематичного заняття або ж проводити цілий урок за окремою технологією.

На сьогодні розроблено і затверджено ряд документів, де визначено педагогічні засади оновлення освіти в країні, перспективи її розвитку (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Закони України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», «Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи» тощо). Відповідно до чинного законодавства України в галузі освіти розроблено «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», в якому визначено сутність, особливості розробки, розповсюдження та застосування інновацій у галузі освіти [3]. Інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях та на рівні окремого навчального закладу. Рівень інноваційної діяльності визначається її змістом, а також масштабністю змін, що вносимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

Значимим для запровадження у практику цих документів є розвиток інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Тому майбутній учитель початкової школи має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування в навчально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Компетентність майбутнього педагога, його фаховий рівень, технологічна та інноваційна культура, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу залежить від вміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості й переваги педагогічних інновацій.

Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії й практиці присвячені роботи І. Беха, Л. Даниленко, О. Киричука, В. Кременя, І. Підласого, О. Попової та ін. Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти тощо.

Теоретичний і дидактичний аспекти нових технологій навчання вже достатньо розроблено та висвітлено в роботах В. Беспалька, Л. Буркової, І. Дичківської, О. Пехоти, Г. Селевка, А. Фурмана та ін. вітчизняних й зарубіжних учених. Разом із цим, впровадження зазначених технологій у педагогічну практику просувається не досить швидко. Це відбувається через недосконалість сучасних технологій управління освіти в цілому та технологій управління процесом впровадження інновацій, зокрема, які б відповідали потребам сучасної освіти.

Проблема підготовки вчителя до інноваційної діяльності є також предметом сучасних психолого-педагогічних досліджень. Теоретико-методологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів окреслені в працях А. Алексюка, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Козлової, О. Матвієнко, О. Мороза, Т. Поніманської, О. Савченко та ін.

Однак сьогодні існує невідповідність між реальним рівнем готовності вчителя до роботи у сучасній загальноосвітній школі та потребою у новому, тому перед педагогами постає проблема підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовано теорію і практику підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання інноваційних педагогічних технологій.



Аналіз наукових джерел і практичного педагогічного досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання, а також стану використання означених технологій у практиці початкової школи дало можливість виявити невідповідності між:

- оновленими освітніми цілями щодо забезпечення навчальної і соціальної взаємодії учнів у навчально-виховному процесі та низьким рівнем організації цієї діяльності на практиці;
- потребами сучасної школи щодо високого рівня готовності вчителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і не розробленістю змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до відповідного виду діяльності;
- сучасними вимогами до науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і відсутністю необхідних науково-методичних матеріалів.

Тому в умова кризи в системі навчання назріла необхідність впровадження нових технологій, які б були цікавими сучасним дітям і відповідали новим технологічним засобам навчання, а також потреба вищих навчальних закладів у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Мета – визначити особливості підготовки майбутніх педагогів початкової школи до реалізації інноваційної діяльності.

Завдання:

1. Розкрити теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних педагогічних технологій.
2. Визначити професійні й особистісні якості педагога, підготовленого до інноваційної діяльності.
3. Обґрунтувати показники, за якими визначається готовність педагога до інноваційної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [1, с. 248].

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів [1, с. 249].

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Учитель не народжується новатором, він ним стає. Отже, процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності є стратегією дій, що базується на його психологічній готовності, демократичному укладі життєдіяльності педагогічного колективу навчального закладу, ініціативі і лояльному ставленні до інновацій більшості учасників навчально-виховного процесу.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

І. Дичківська визначає готовність до інноваційної педагогічної діяльності як особистий стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатність до творчості і рефлексії [1, с. 277].

Сучасна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, у тому числі у вищих педагогічних навчальних закладах, не достатньо орієнтована на розвиток індивідуального стилю майбутнього вчителя. Основним під час навчання вважається отримання суми теоретичних знань, при цьому недостатньо уваги приділяється практичному опрацюванню сучасних технологій навчання, ролі тренінгів при оволодінні технологією постановки і проведення уроків, використання діагностичного рівня розвитку учня тощо, з одночасною оцінкою власних можливостей.

Л. Даниленко відзначала у своїх роботах, що носіями педагогічних інновацій можуть стати лише творчі особистості, які здатні до: рефлексії, що характеризує здібність майбутнього педагога до самопізнання, самовизначення і осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у професійній діяльності; саморозвитку, як творчого ставлення індивіду до самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їх перетворення; самоактуалізації, як фактора безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх



особистісних можливостей; професійного самовдосконалення, яке здійснюється в двох взаємозв'язаних формах (самовиховання, самоосвіта, взаємодоповнюючих один одного, який впливає на характер роботи студента над собою) [2].

Підготовка майбутнього педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні проблеми початкової освіти, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

Майбутній педагог працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітньої діяльності і створює для цього необхідні умови. Під час такого розвитку студент може виявити закономірності трансформації особистості від копіювання чужих дій до істотної творчості: наслідування, копіювання – творче наслідування – наслідувана творчість – істина творчості.

Не всі майбутні вчителі проходять ці стадії стверджує В. Химинець. Хтось залишається на першій, добре копіюючи існуючі педагогічні методи та методики. Інші студенти, не змінюючи загальної концепції, вносять деякі зміни у зміст чи організаційний процес. Треті, беручи за основу метод, повністю розробляють зміст (створення, наприклад, нової ділової гри). Останні створюють інновації, власні оригінальні прийоми, концепції навчання і виховання, але всі разом, в силу своїх умінь та можливостей, працюють на освітні потреби початкової школи [4].

Розвитку пізнавальної та професійної діяльності творчого самовираження майбутнього педагога сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоманітного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам, організація активної роботи підсвідомості, утримання від оцінювання, відшукування нових асоціацій та зв'язків, розвиток уяви, фантазії (з відповідним контролюванням їх), розвиток професійної чутливості, знаходження сенсу у творчій діяльності.

Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особисте залучення майбутніх педагогів початкової школи у творчість.

Педагогу інноваційного спрямування під час навчально-виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. Принцип інтеграції освіти. Передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця.

3. Принцип демократизації освіти. Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленості їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою [1, с. 729].

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання і виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;



- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки;
- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових [1, с. 281].

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, а потребує наполегливої і копіткої праці. Тому щоб вміло використовувати новітні технології необхідно засвоїти, що їх впровадження повинно забезпечуватись такими умовами: інноваційним потенціалом середовища навчального закладу та інноваційністю педагога. Альтернативою до впровадження є освоєння інновації як добровільної активності педагога, що забезпечується: повною інформативністю педагогів про інноваційну технологію; наявністю банку даних про різні педагогічні інновації; диференціація педагогів за позиціями; забезпечення позитивної мотивації інноваційної діяльності; постійна та обов'язкові науково-методичні навчання (проблемні семінари, конференції, тренінги, ділові ігри, тощо).

Формуючи інноваційну поведінку майбутніх педагогів важливо враховувати такі принципи: принцип рефлексії особистості на власний психолого-педагогічний досвід; принцип формування орієнтувально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого і запозиченого педагогічного досвіду; принцип формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій; принцип формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (колегами, вихованцями).

Реалізація цих принципів забезпечує системність у підготовці майбутніх педагогів до реалізації інноваційної діяльності як у період вузівського навчання майбутнього педагога початкової школи, так і в процесі методичного удосконалення педагогічної майстерності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. / За ред. Даниленко Л. – К.: Школяр, 2002. – 320 с.
3. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. // Освіта України. – 2001. – № 6 (7 лютого).
4. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. \ В. В. Химинець – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІПО, 2007. – 364 с.

Олександра ГОНТАР

ТИПОВІ ПОМИЛКИ У МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ КДПУ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

(студент II курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор філологічних наук О. І. Іліаді

Цинічне або просто байдуже ставлення української влади до організації освіти протягом двадцяти останніх років призвело до практично тотальної мовної та мовленнєвої безграмотності нового покоління. Це комплексна проблема, що не замикається лише на мовному (ширше – гуманітарному) аспекті виховання молоді. Йдеться про значний ряд питань, спричинених соціальними, політичними, культурними чинниками. У галузі ж суспільної комунікації цей ряд питань значною мірою відбився на грамотності, рівень якої катастрофічними темпами знижується. Тому проблема правильності мовлення як показника загальної культури стоїть сьогодні дуже гостро.

Мовленнєві помилки становлять велику проблему для сучасної молоді. Вони трапляються на кожному кроці, оскільки мовлення сучасної людини просто просякнуто ними: вони лунають з екранів



телевізорів, їх чутно в транспорті, на вулиці, нарешті, ми чуємо їх у вищих навчальних закладах, тобто там, де куються кадри для практично всіх професій, якими оволодіває майбутнє нашої країни – молодь. Які причини цих помилок і (що гірше) які наслідки?

Обираючи потрібне для комунікативної ситуації слово, мовець повинен брати до уваги його значення, стилістичне забарвлення і сполучуваність з іншими словами. Будуючи речення, мовець має чітко знати закони синтаксису, правила граматичного поєднання слів у словосполученні та реченні тощо. Порушення хоч однієї з цих вимог призводить до мовленнєвих помилок. І це одна із явних **причин**, за якою стоять глобальні (як для сучасної інформаційної свідомості) чинники – вплив близькоспорідненої російської мови, підміна українського мовного мислення західноєвропейським, небажання стежити за своєю мовною культурою, небажання читати чи навіть повна байдужість до друкованого слова, звернення до якого стимулює «орфографічну», «лексичну» і «граматичну» пам'ять, сприяє більшій оперативності мовного мислення, збільшує комунікативну компетенцію мовця.

Можна говорити про множинну природу причин мовних помилок; деякі з них дійсно істотні, а деякі – ні, проте вони однозначно мають негативний відтінок. Наслідки мовленнєвих помилок можна спостерігати вже сьогодні: вони призводять до зниження культурного рівня суспільства, його мовного регресу. До **наслідків** мовленнєвих помилок належать:

- 1) негативний вплив на українську (в нашому випадку) літературну мову;
- 2) прийняття вживаних неправильних форм за коректні, якщо помилка є розповсюдженою та загальноживаною (не заглиблюючись у поняття нормативності сучасної української літературної мови, люди можуть не знати, що припускаються помилок; деякі з них настільки вже «загальноприйняті», що не вважаються помилками, наприклад, вживання *добре* замість *гарзд*);
- 3) культурна деградація суспільства. Розповсюджені мовленнєві помилки, звісно, не впливають позитивно на загальний рівень розвитку суспільства. Відбувається його мовна деградація: носіїв справжньої літературної мови стає менше на протигагу до зростання числа тих людей, які не знають рідної мови, висловлюючись загальною убогою, примітивною «трасянкою», якою неможливо описати емоції, створити літературний твір тощо.

Оскільки основна маса помилок у мовленні групи студентів, за якими велось спостереження, стосується саме лексичного рівня, надалі ми приділимо нашу увагу саме лексичним огріхам. Отже, практика методики викладання мови [див.: 1; 2; 3; 4;] дозволяє виділити основні причини найтипівіших помилок – лексичних:

- 1) нерозуміння значення слова;
- 2) незнання лексичної сполучуваності;
- 3) недоречне та неправильне вживання синонімів;
- 4) недоречне та неправильне вживання омонімів і багатозначних слів;
- 5) багатослівність і, навпаки, лексична неповнота висловлювання;
- 6) вживання діалектизмів, розмовних і навіть просторічних слів замість їхніх літературних еквівалентів;
- 7) недоречне вживання чи навіть зловживання кліше і штампів.

Тепер детальніше розглянемо кожен тип помилок.

Нерозуміння значення слова. Тобто вживання слова із невласливою йому семантикою: «Вогнище дедалі більше *розпикалося*, палало». У цьому випадку помилка полягає у неправильному виборі слова: *розпикатися* ‘дуже нагріватися’, тоді як доцільно було вжити *розгоратися* ‘починати сильно або добре, рівно горіти’. Далі пор. вживання знаменних і службових слів без урахування їхньої семантики: «*Завдяки* пожежі, згоріла велика ділянка лісу». В сучасному українському слововживанні прийменник *завдяки* зберігає чіткий зв'язок із дієсловом *дякувати* і вживається лише в тому випадку, коли йдеться про причини, які викликають **бажаний** результат. Тому замість *завдяки* слід вжити *через* або *внаслідок*.

Незнання лексичної сполучуваності. При виборі слова слід враховувати як значення, властиве йому в літературній мові, так і лексичну сполучуваність. Не всі слова можуть поєднуватися одне з одним. Кордони лексичного поєднування визначаються семантикою слів, емоційним забарвленням, граматичними властивостями тощо. Наприклад: «Хороший керівник повинен в усьому показувати *зразок* своїм підлеглим». Показувати можна *приклад*, але не *зразок*. Наступне: «*Нині* в університеті був день відкритих дверей». Застаріле слово *нині* недоречно вжити замість *сьогодні*, *тепер*. Далі: «Обурені студенти не могли погодитися із політикою ректора й пішли до головного *губернатора* міста». Губернатор – керівник влади губернії часів царської Росії чи в сучасних США, Отже, *головний губернатор* – двічі помилка, як із погляду на сучасні реалії України в адміністративно-територіальному поділі якої відсутні губернії, а отже не може існувати губернаторів, так із погляду на власне мовний аспект – губернатор один на всю губернію, тому головних і не головних губернаторів не може бути.

Наступний приклад: «Робота студентської наукової конференції *лімітується* через брак тих, хто бажає висловитися». *Лімітувати* – встановити ліміт чогось, обмежити. Запозичене слово *лімітувати* у цьому прикладі потрібно замінити на *йде вільніше*, *призупиняється* тощо.

Недоречне та неправильне вживання синонімів. Синоніми збагачують мову, роблять її образною. Маючи близьке чи тотожне значення, вони можуть мати різне функціонально-стилістичне забарвлення. Лексеми *помилка*, *похибка* – стилістично нейтральні загальноживані, *хиба*, *накладка* –



просторічні слова, *ляп* – професійний жаргонізм. Вживання одного із синонімів без урахування його стилістичного забарвлення може призвести до мовної помилки, як у випадку з: «Здійснивши *похибку*, ми відразу ж стали її виправляти».

Недоречне та неправильне вживання омонімів і багатозначних слів. Завдяки контексту омоніми (у більшості випадків) можна зрозуміти правильно. Проте у певних мовних ситуаціях омоніми неможливо однозначно зрозуміти. Приклад: «*Екіпаж* перебуває у чудовому стані». *Екіпаж* – це засіб пересування (карета) чи команда? Саме поняття екіпаж вжито правильно. Проте для розкриття значення цього терміна необхідно розширити контекст.

Включаючи у своє мовлення багатозначні слова, студент часто виявляє відсутність уваги до того, чи він розкриває *саме те значення*, яке мав на увазі у цій мовній ситуації. При вживанні багатозначних слів (як і при вживанні омонімів) дуже важливий контекст. Саме завдяки контексту зрозуміло те чи інше значення слова. І коли контекст відповідає своїм вимогам, то кожне слово у зрозуміло.

Багатослівність і лексична неповнота висловлювання. До типових помилок належить плеонастичність (лексична надлишковість, надмірність) мовлення, тобто вживання близьких за змістом і тому логічно зайвих слів. Пор.: «Усі гості отримали *пам'ятні* сувеніри». Сувенір – подарунок *на пам'ять*, тому тут зайве слово – *пам'ятні* (одна з «класичних», практично – хрестоматійних, помилок).

До частих випадків плеонастичності мовлення належать вислови на зразок *дуже величезний, дуже малесенький, дуже прекрасна, відступати назад* (відступати – рухатися назад), *жирне масло* (нежирного масла не існує), *у січні місяці* (замість *у січні*), *наш власний* замість *наш* або *власний* і под.

Так само частою лексичною помилкою є тавтологія, що виявляється у випадках на зразок *сьогоднішній день* (калька з рос. *сегодняшний день*), *людяні люди* і под.

Діаметрально протилежно до надмірності мовлення помилкою є лексична неповнота висловлювання. Неповнота висловлювання залежить від пропуску необхідного у контексті елемента, пор.: «плюс ділового стилю в тому, що нічого зайвого». У діловому стилі дійсно немає нічого зайвого, але в прикладі бракує кількох слів.

Вживання діалектизмів, розмовних і просторічних слів, жаргонізмів замість їхніх літературних еквівалентів. Вживання діалектизмів виправдане лише в літературних чи публіцистичних творах, коли потрібно дати мовну характеристику персонажів. Немотивоване використання діалектизмів свідчить про недостатній рівень володіння нормами літературної мови: (зі студентського пояснювального записки) «Приїхав до мене в гуртожиток *швагро* й просидів цілий вечір». *Швагро* – в деяких говірках – назва чоловіка сестри, тому вживання діалектизму в документі не виправдане.

Так само не виправдане вживання в студентському мовленні розмовних та просторічних слів (хрестоматійний приклад: «Я *щас* прийду»). Розмовні слова входять до лексичної системи літературної мови, проте вживаються переважно у мовленні, що використовується у повсякденному спілкуванні. Відтак, у літературному (напр., офіційному мовленні) вони недоречні.

Далі: «В тебе сьогодні такий гарний *прикид*» замість «Сьогодні ти гарно вдягнута/тий». *Прикид* вжито у значенні навіть не *вигляд* як сукупність зовнішніх ознак, а у значенні 'одяг'.

Недоречне вживання чи навіть зловживання кліше і штампами. Одна з типових помилок, які трапляються частіше в усному мовленні студентів (приклади взяті з усних відповідей студентів): «Під час голосування на зборах студентів піднявся *ліс рук*» (замість «багато хто проголосував»), «*даного* викладача ми не знаємо» (замість «цього викладача»), «з *огляду на вищесказане* я не можу відповісти на це питання» (замість «тому»), «я завжди переживаю стан занепокоєння під час сесії» (замість «я завжди хвилююсь»), «*слід зазначити*, що ми з нашими однокурсниками не зовсім підтримуємо ідеї, що пропонують на «Майдані»». Вони свідчать про невміння розрізняти стилі спілкування, відсутність чуття мови, яке не розвивається при відсутності інтересу до читання.

Пор. ще інший приклад: «Усі ці питання *мають велику* роль у розвитку самосвідомості української молоді». Тут відбулося змішання двох стійких оборотів: *виконує функцію* і *має значення*.

Менш поширені помилки у мовленні сучасних студентів вищих навчальних закладів. Цей тип/типи помилок ілюструє/ілюструють порушення інших мовних норм. До таких помилок належать: словотвірні, морфологічні, синтаксичні та стилістичні.

Словотвірні помилки. Порушення словотвірної норми часто спричинені впливом російського мовлення на українське, і це один із чинників, які зумовлюють виникнення й укорінення в *міському* мовленні такого явища, як суржик. Упорядковану й чітку словотвірну систему спотворюють ненормативні для української мови афіксальні морфеми (чи ненормативне їх уживання, порушення правил їхньої валентності, що відрізняються у багатьох випадках від функціонування аналогічних морфем у російській мові), які порушують її внутрішню організацію: *вечоринка* замість *вечірка*, *прачечна* замість *пральня*, *весною* замість *навесні* та ін.

Синтаксичні помилки. І цей тип помилок зумовлений впливом російськомовних зразків. Оскільки синтаксис – рівень комунікації, а на рівні комунікації зближення систем двох близькоспоріднених мов (російської та української) відзначається особливою близькістю, то зрозуміла практично повна заміна українського синтаксису російським. Інакше кажучи, студент-білінгв у таких умовах діє за моделлю «мислимо російською мовою, а говоримо українською». До найпоширеніших помилок цього типу належать:



а) використання активних дієприкметників активного стану теперішнього часу на *-уч-/-юч-* замість нормативних для української мови описових конструкцій – підрядних речень із підрядним означальним (механічне калькування російських спільнокоренових близькоструктурних аналогів);

б) сплутування російських безприйменникових конструкцій з українськими прийменниковими й навпаки (рос. согласно чему – укр. згідно чому замість згідно з чим або відповідно до чого; рос. в соответствии с чем – укр. у відповідності з чим замість згідно чого).

Для запобігання в майбутньому виникненню мовленнєвих помилок різного типу потрібна наполеглива праця. Йдеться про необхідність приділення пильної уваги мовному вихованню дітей, початок якого має припадати ще на раннє дитинство, ще з дитинства працювати над цим. Основну увагу потрібно приділити правильній вимові звуків, правильному наголошенню, відповідному до комунікативної ситуації інтонуванню.

Складніша ситуація із мовленнєвими помилками, що виникають у дорослому віці. Складніше, оскільки ми стикаємося із проблемою виправлення помилок, проте не кожна доросла людина здатна сприймати критику, приймати зауваження, прагнути вдосконалити своє мовлення (усне й писемне), відтак – постає серйозна проблема способів ліквідації безграмотності у людей, що вже сформувався як особистості. Адже, якщо не звертати увагу на цей бік розвитку особистості, це може негативно позначитися на їхній подальшій професійній діяльності, кар'єрному зростанні, спілкуванні з оточенням.

1. Передусім, не слід сприймати мовлення, що лунає з екранів телевізорів, за еталонне та єдино правильне. Сучасні диктори дуже рідко можуть бути носіями зразкової, літературної мови (навпаки, дуже часто вони самі калькують російськомовні шаблони), тому не слід повторювати їхні помилки, якщо нема впевненості у правильності почутого.

2. Потрібна спеціальна глибока гуманітарна програма для учнів середньої школи й студентів вищих навчальних закладів. Насичення освіти мовним (загалом – гуманітарним) матеріалом із творів класиків української літератури обов'язково зумовить звикання до правильних поєднань слів, вживання правильних форм, мовлення учнів, студентів буде збагачуватися засобами виразності: епітетами, фразеологізмами, порівняннями тощо. Воно стане доречним, влучним, логічним вишуканішим, і ризик того, що вони припустяться помилки стане меншим. Читання класичної літератури допоможе розширити вокабуляр, що, у свою чергу, дасть змогу вживати слово у правильному значенні, не плутати його з іншими.

3. Необхідно спілкуватися з тими носіями мови, які мають високу мовну компетентність, тобто знають норми й дотримуються їх. Це допоможе розвинути правильність усного мовлення (його чіткість, логічність, послідовність). Надмірне побоювання припускатися помилок ніколи не навчить коректно формулювати думки, ефективно відстоювати свої погляди.

4. Потрібно дотримуватися норм комунікативної ситуації, «мовленнєвих обставин», тобто звертати увагу на те, чи правильно був обраний стиль мовлення, чи відповідає він стилю, якого дотримується співрозмовник, чи відповідає він місцю проведення бесіди. Це допоможе уникнути незручних ситуацій щодо недоцільно використаних елементів просторіччя, жаргонізмів чи будь-яких інших слів, що не підходять до загальної стилістики та контексту.

5. Необхідно уникати лексичної надмірності, тавтології. Це допоможе зробити мовлення чистішим.

6. Із уживанням слів, що мають обмежену сферу поширення (діалектизми, професіоналізми, застарілі слова, неологізми тощо), необхідно бути обережним: існує ризик, що вони будуть незрозумілі. Подібні слова потребують або особливого контексту, або вживання відповідно для конкретної мети (наприклад, для створення образу літературного персонажа). Їх доцільно використовувати в колі людей, які знайомі з їхнім (слів) значенням, але в інших випадках подібних лексем варто уникати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 430 с.
3. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови / Б. М. Кулик. – К.: Рад. школа, 1961. – Ч. II: Синтаксис. – 286 с.
4. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови : Навч. посіб. для студентів філолог. факультетів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Терноп. держ. пед. ін-т, 1997. – 96 с.
5. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – 12 груд. – С. 1–10.

Анастасія КАЛІНІЧЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

У статті висвітлюються теоретичні засади формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.



Ключові слова: педагогічна спрямованість, професійне самовизначення, спрямованість, мотив, професія, соціальний педагог.

Актуальність теми. Підготовка фахівця до майбутньої педагогічної діяльності зазнала значних змін у системі професійної освіти. Опанування професійно-педагогічною діяльністю проходить в особливих умовах сучасного етапу розвитку освіти в Україні. Вступ України до світового освітнього простору зумовлює необхідність детального аналізу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до висококваліфікованої професійної діяльності. Професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі пов'язана зі становленням особистості студента як фахівця, з формуванням спрямованості особистості на професійну підготовку майбутнього соціального педагога, його професійно-пізнавальні потреби.

Як провідний структурний елемент особистості, що визначає її цілеспрямованість, характер діяльності, орієнтацію у цінностях, спрямованість особистості у професійній підготовці пов'язана, перш за все, з пізнавальною діяльністю і виявляється у інтересах, установках, мотивації, потребах і ціннісних орієнтаціях.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Формами прояву спрямованості є потреби, мотиви, інтереси, ідеали, переконання та світогляд, причому потреби є основою спрямованості. Тому без аналізу потреб не можна зрозуміти спрямованість як ієрархію мотивів, що склалася та виражається у стійкому домінуванні одних мотивів над іншими. Усі структурні компоненти спрямованості особистості – і потреби, і мотиви, і інтереси – тісно пов'язані між собою, але в науковій літературі немає повної визначеності відносно взаємозв'язку потреб і мотивів, потреб і інтересів, а існує думка, відповідно до якої мотиви ототожнюються з потребами. Більша частина тих явищ, які зазвичай у науковій літературі називаються мотивами учіння, являють собою потребу або явище, що безпосередньо пов'язане з потребами. Потреби, як система усвідомлених чи неусвідомлених спонукань, характеризуються відносною стійкістю та сталістю, тоді як окремі мотиви можуть бути тимчасовими перехідними утвореннями. Багато з мотивів взагалі не пов'язані з наявними потребами людини. Так, вимоги, наказ і інші впливи оточуючого середовища, відбиваючись у свідомості, можуть стати мотивами всупереч потребам особистості, що вже існують.

З-посеред різних точок зору на мотивацію, найбільш плідним, на наш погляд, є таке розуміння мотивів, при якому вони розглядаються як відображення і прояв потреб. Найбільш чітко і визначено питання про співвідношення мотивів і потреб було розглянуто психологом О.М. Леонтьєвим. Він вважав, що за мотивом завжди відкривається проблема потреб у її реальності, але у понятті «потреба» мотив прихований. Мотив – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі і який у тій чи іншій формі, відображуючись суб'єктом, приводить його до діяльності. Визначення потреби сприяє перетворенню її у мотив. У той же час про потребу нічого не можна сказати інакше, окрім як на мові мотивів. Мотиви діяльності несуть у собі дійсну змістовну характеристику потреб [2, с.204].

У психолого-педагогічній літературі існує думка, що потреби і мотиви дуже тісно взаємопов'язані, але не можна зводити мотиви діяльності тільки до потреб. Потреби є вихідними, але не єдиними і основними мотивами людської діяльності. Стаючи джерелом діяльнісних бажань людини, у якості мотивів її діяльності можуть виступати і почуття, і інтереси, і переконання, і світогляд. Безсумнівно, всі ці явища беруть участь у виробленні мотиву, але треба враховувати, що всі вони можуть визначатися як самостійний мотив тільки в тому випадку, якщо у відповідному суб'єктивному і об'єктивному середовищі кожне з них перетворюється у потребу. Тому мотивації без потреби, що лежить в її основі, не існує.

Слід зазначити, що мотивація характеризує ставлення людини до дійсності і «пов'язана з виникненням потреби до пізнання», тому вивчення потреб включає в себе і вивчення мотиваційних процесів. Потреби, що є джерелом активності особистості, знаходяться в основі мотивів і детермінуються ними. При цьому потреби людини тісно пов'язані з її інтересами. Багато науковців навіть ототожнюють ці поняття. На думку науковця В.М. Мясіщева, інтерес є потреба у мислительній діяльності певного роду, а значить у інтересі, як у відношенні, синтезуються пізнавальна потреба і потреба у діяльності: «Інтерес визначається як активно позитивне ставлення до об'єкта, що пізнається, і як потреба до інтелектуального оволодіння ним» [4, с.147]. Отже, інтерес – це потреба, яка пройшла стадію мотивації, свідомо спрямованість людини до задоволення незадоволеної потреби. У тій мірі, у якій потреби усвідомлюються людиною, вони набувають характер інтересу. Однак, існуюча взаємообумовленість інтересів і потреб ще не дає підстави ставити між ними знак рівності.

Провідне місце в професіограмі педагога посідає спрямованість його особистості. Спрямованість особистості педагога - це мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги і под. Н. В. Кузьміна виділяє три основні типи спрямованості, які визначають характер педагогічної діяльності: дійсно педагогічну, формально педагогічну і удавано педагогічну. Дійсно педагогічна спрямованість особистості - це стійка мотивація формування особистості учня, її всебічного гармонійного розвитку. Саме ця спрямованість вважається гуманістичною [6, с.67].

Динаміку спрямованості особистості у найзагальнішому вигляді можна представити таким чином: на базі різних елементарних потреб у людини з'являються потяги, які з часом усвідомлюються і



переходять у бажання. Задоволення потягів, бажань пов'язане з проявом волі і емоційними процесами, при цьому потреба спочатку проявляється як емоційний стан, потім міцнішає, узагальнюється, усвідомлюється і стає мотивом діяльності. Одночасно потреби стають формою прояву спрямованості. Задоволення гностичних, у тому числі і професійно-пізнавальних інтересів призводить до активізації пізнавальної діяльності. Ось чому для сучасної системи освіти необхідний:

- фахівець, який володіє методами дослідницького підходу до своєї професійно-педагогічної діяльності;
- особистість, яка має професійно-педагогічну спрямованість з установкою на активну професійно-пізнавальну і предметно-практичну діяльність;
- особистість з гуманістичною спрямованістю.

Якщо процес самовизначення становить основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності, то формування професійної спрямованості утворить основний зміст самовизначення. Відповідно очевидно, що перша необхідна умова формування професійної спрямованості складається у виникненні вибірково-позитивного відношення людини до професії або до окремої її сторони. Мова йде про виникнення суб'єктивного відношення, а не про ті об'єктивні зв'язки, які можуть мати місце між людиною й професією (у тому числі її відбиття в мистецтві, літературі, змісті навчального програмного матеріалу й т.п.). Зародження суб'єктивного відношення, зрозуміло, визначається сформованими об'єктивними відносинами. Однак останні можуть не придбати особистісної значимості або викликати вибірково-негативне відношення до окремих сторін діяльності [2]. Передісторія виникнення професійної спрямованості, у самому загальному виді, як показано в Л.І. Божевіч обумовлена вже сформованими до даного часу якостями особистості, її поглядами, прагненнями, переживаннями й т.п. [1].

Вказівка на вибірково-позитивне відношення людини до професії не розкриває, однак, психологічного змісту його професійної спрямованості. Поняття "відношення до професії" саме по собі психологічно беззмістовно, оскільки відбиває лише напрямок нашої активності й указує на її об'єкт. В основі позитивного положення кількох людей до однієї й тій же професії можуть лежати різні потреби й прагнення. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що лежать в основі суб'єктивного відношення, можна судити про його реальний психологічний зміст.

У понятті професійна спрямованість можна виділити окремі сторони, що виражають її змістовну й динамічну характеристики [4]. До першого відносять повноту й рівень спрямованості, до другого - її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота й рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості й значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійної спрямованості розуміється коло (розмаїтість) мотивів переваги професії. Вибірче відношення до професії найчастіше починається з виникнення приватних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, або процесом тривалості, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії. За певних умов значимими для людини можуть стати багато пов'язаних із професією фактори: її творчі можливості, перспективи професійного росту, престиж професії, її суспільна значимість, матеріальні, гігієнічні й інші умови праці, його відповідність звичкам, особливостям характеру й т.п. Це свідчить про те, що професійна спрямованість ґрунтується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Ніж повніше професійна спрямованість, тим більше багатобічний зміст має для людини вибір даного виду діяльності, тим різнобічне задоволення, одержуване від реалізації даного наміру.

Таким чином, одна з форм розвитку професійної спрямованості складається в збагаченні її мотивів: окремого мотиву до усе більше розповсюджуються системи мотивів. Професійна спрямованість великої групи людей може включати ті самі мотиви й все-таки бути різної. Це обумовлено тим, що система мотивів завжди припускає їхню певну організацію, структуру. Ті самі мотиви можуть бути різним образом організовані, перебувати в різних відносинах супідрядності. І, що особливо важливо, різними можуть бути провідні мотиви.

Звичайно мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні по походженню, характеру зв'язку із професією. У цьому плані правомірне виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу в тім, що становить основний зміст професії [6]. Інша група мотивів пов'язана з відбиттям деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значимості професії) [10]. Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості із професією здобуває в цьому випадку більше опосередкований характер. Третя група мотивів виражає раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії із професією (мотиви саморозкриття й самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т.п.) [9]. Четверту групу становлять мотиви особливості, що виражають, самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією (переконаність у власній придатності, у володінні досить творчим потенціалом, у тім, що намічуваний шлях і є "моє покликання" і т.п.) [9, 4]. Мотиви, віднесені до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини від зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутів професії. Нерідко саме ці мотиви породжують прагнення до окремого "романтичним" професіям.

Дана класифікація [10], побудована по ознаці походження мотиву, імовірно, може бути продовжена. Істотне розходження зазначених груп мотивів складається в їхньому неоднаковому відношенні до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, віднесені до першої групи, роблять близькими й непотрібними людині найбільш істотне в даній діяльності, те, у чому складається



її об'єктивне призначення. Інші групи мотивів не зв'язані настільки тісно з основним змістом діяльності. Вони кристалізують потребу не стільки у своїй діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Безсумнівно, що зазначені групи мотивів нерівноцінні за значенням для розвитку особистості в умовах даної діяльності. Як відзначав П.А. Шавірь: "Мотив, органічний пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує та безустанна увага до неї, ту захопленість, що приводить до розвитку відповідних здатностей. Цей мотив спонукує людину оцінювати себе, свої знання, своє вміння й моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною передумовою самовиховання." [7, с. 29]

Таким чином, психологічно виправданим і педагогічно доцільним розрізняти мотиви, органічно пов'язані зі змістом здійсненої діяльності (прямі мотиви й побічні мотиви [10]). У першому випадку людину трудиться заради тієї справи, яким зайнятий. Саме виникнення прямих мотивів є свідченням того, що дана діяльність здобуває безпосередню особисту значимість для людини.

До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять свідомість свого боргу, переживання суспільної значимості своєї праці. Керуючись у процесі нецікавою для нього роботи почуттям боргу, людина не пристосовується до зовнішніх вимог, а засвоює їх. Почуття боргу не є побічним мотивом, тому що воно глибоко пов'язане з виконаною діяльністю, головним чином з її результативною стороною. Якщо людина пробуджується до діяльності побічними мотивами, внутрішньо не пов'язаними з її змістом або результатом, то не можна сказати, що він трудиться заради тієї справи, яким зайнятий. Він пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Він пробуджується до праці на основі потреб і почуттів, які не зобов'язані своїм розвитком даної діяльності (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство й т.п.).

Для того щоб у процесі праці стимулювався розвиток людини, розкриття й розширення його творчих сил, необхідно, щоб центральними для людини були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійсненої праці, а при відсутності інтересу до процесу праці - мотиви боргу й суспільної необхідності. У зв'язку із цим, організувати практичну діяльність студентів відповідно до виниклими до них здатностями, необхідно домагатися, щоб притягальною й спонукальною силою ставала для студентів основний зміст здійсненої діяльності, те, що становить її об'єктивний зміст, а не побічні супутньої даної діяльності обставини [6, с.67].

Не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Однак їхня значимість у структурі професійної спрямованості залежить від того, чи доповнюють вони мотив, що відповідає об'єктивному змісту професії, або "конкурують" з ним. У випадках, коли провідне положення займає мотив, що ставиться до другого - п'ятої групам, рівень професійної спрямованості в більшому або меншому ступені знижується. У ній виявляється ослабленою її серцевина - захопленість самим змістом праці. У мотивації професійного вибору повинна існувати основа (свого роду "психологічний атлас") мотиваційних факторів трудової діяльності, що охоплює всі можливі аспекти індивідуальної життєдіяльності, здатні визначити зміст мотивації професійного вибору, як універсальні, так і специфічні цілі різних форм професійної праці [1, с.414].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті розглянуті особливості спрямованості особистості, проаналізовані її структурні компоненти та їхній взаємозв'язок, що дало підставу виділити ознаки особистості педагога-професіонала. Зроблені узагальнення мотивів, під впливом яких відбувається формування цілісної особистості фахівця, дозволили схарактеризувати етапи, які проходить майбутній педагог у процесі розвитку професійно-педагогічної спрямованості. Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення особливостей педагогічних колективів і життєвих обставин, які обов'язково викликають зміни у компонентах спрямованості, що дійсно впливає на цілісну структуру особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности / В.А. Бодров. // Современная психология. Руководство под ред. В.Н. Дружинина. М.: Изд-во "ИНФА-М", 1999. - С. 668.
2. Божевич Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психолог. исследование. - М., 1968. - 464 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. / АН УССР, ин-т философии. - Киев, 1986. - 142 с.
4. Иванчик Т. Ф. К вопросу о формировании значимой направленности личности // Актуальные проблемы социальной психологии: Материалы всесоюзного симпозиума. Кострома, 1986. - с. 46 - 48.
5. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе. // Формирование личности специалиста в ВУЗе. Сб. науч. тр. - Грозный, 1980. С. 5-13.
6. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961. - 98 с.
7. Петрушенко В. Л. Этика та естетика : [навч. посіб.] / В. Л. Петрушенко. - Львів : Вид-во Національного університету "Львівська політехніка", 2008. - 180 с.
8. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [редактор-координатор академик РАН Г. В. Осипов]. - М.: Издательская группа ИНФРА. М-НОРМА, 1998. - 488 с.
9. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР) / М. Х. Титма. - М., 1975. - 198 с.
10. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М., 1981. - 95 с.



Аліна НОВОСЬОЛОВА

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ РІЗНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук

Оновлення цілей, завдань і змісту в напрямі особистісно – орієнтованого навчання у 12-річній школі вимагає дослідження впливу різних педагогічних технологій навчання та змін у структурі навчального процесу сучасної початкової школи, дослідження умов застосування новітніх технологій для підвищення навчальних досягнень учнів.

У теорії та практиці початкової школи наявні певні суперечності, які зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання:

- між суспільною формою здійснення навчальної діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю;
- між необхідністю здійснення діяльності на рівні активності й творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання;
- між функцією відображення педагогічної реальності в системі психолого-педагогічних понять і категорій та необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції в процесі вивчення навчальних дисциплін [5, с. 3-4].

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення процесу використання педагогічних технологій на уроках у початкових класах. Окремі аспекти підвищення ефективності уроку засобами впровадження новітніх форм, методів і технологій висвітлено у працях Н.А. Коломієць, М.В. Матішак та інших. У них певною мірою розкриваються зміст, форми і сутність використання нестандартних форм навчання, модульних, інформаційних, інтерактивних технологій тощо, обґрунтовуються умови ефективності їх впровадження в навчально-виховний процес.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних основ процесу використання педагогічних технологій навчання учнів початкових класів.

Численна кількість науково-методичних робіт присвячена таким аспектам досліджуваної нами проблеми: пошук шляхів удосконалення уроку (Л.В. Байло, та ін.); використання мультимедійних технологій (С.М. Богомолів, О.В. Єргіна та ін.); конструювання уроків через впровадження сучасних навчальних та здоров'язберігаючих технологій (Т.О. Свинцицька); використання технології особистісно орієнтованого уроку (І. Якіманська та ін.); інтегральних та інтегрованих уроків (І.В. Загребіна, та ін.); інформаційних та комп'ютерних (Н.М. Коптюг, О.О. Першукова та ін.); комунікативно-ігрових (І. Білякова та ін.); інтерактивних (І.А. Пантелеймонова-Плакса); проектного навчання (В.А. Вересока, Л.П. Корнева та ін.); модульних технологій навчання (Г.М. Салтовська), а також використання на уроках окремих авторських нестандартних технологій навчання (Ж.-П. Мартан, Ф.Л. Ратнер, Ю.М. Несін) та інші [4, с. 4].

Реформування шкільної освіти та впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання слід розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого та морального розвитку учня.

Усе це забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання. В учителів з'являється можливість застосовувати нові активні технології навчання, цінні для кожного учня.

У педагогічній теорії наявна велика кількість характеристик і визначень терміна «педагогічна технологія»:

- ❖ цілісний процес постановки мети; постійне оновлення навчальних планів і програм; тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів; оцінювання педагогічних систем у цілому і формулювання нових цілей, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи (С. Сполдінг);
- ❖ алгоритмізація діяльності вчителів та учнів на основі проектування всіх навчальних ситуацій (Л. Фрідман);
- ❖ опис, проект процесу формування особистості (О. Беспалько);
- ❖ продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов);
- ❖ системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін);
- ❖ науково обґрунтований опис ефективного здійснення педагогічного процесу (А. Цвєтков);
- ❖ сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Ліхачов);
- ❖ опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков);



- ❖ системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);
- ❖ комплексний інтегративний процес, який містить ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань, планування, забезпечення, оцінювання та управління вирішенням цих проблем (Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США) [4, с. 11-12].

На думку Г. Селевка, наприклад, поняття “педагогічна технологія” може бути представлене трьома аспектами: науковим (педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектувальних педагогічних процесів); процесуально-описовим (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); процесуально-діючим (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів) [7, с. 21].

Одним із основних мотивів використання нестандартних уроків є підвищення творчо-пошукової активності дітей. Такі заняття набувають особливої значущості у навчальному процесі початкової школи. Причина цього – психофізіологічні особливості молодших школярів, а саме та обставина, що у 6–10-річному віці, який характеризується підвищеною сензитивністю, найбільш інтенсивно проходить та по суті завершується фізіологічне дозрівання основних мозкових структур школяра.

П.І. Матвієнком перелічено педагогічні технології початкового навчання (бригадно-індивідуальне навчання; вироблення навичок оптимального читання; дидактична система Л.В. Занкова; диференційоване навчання молодших школярів за С.О. Логачевською; індивідуально-призначене навчання; навчання молодших школярів побудови зв'язних висловлювань за методикою Л.О. Варзацької; технології “Перші кроки”, “Крок за кроком”; технології початкового навчання С.М. Лисенкової, О.М. Лобка) [5, с. 3-4].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показує не лише суперечки навколо нетрадиційних форм уроку, а й те, що власне поняття “нетрадиційна форма уроку” досі залишається розпливчастим. У ряді праць зустрічається поняття “нетрадиційний вид уроків” (С. В'яземський, О. Стрелова). Варто відзначити й різноманітність назв, таких як “нестандартний урок”, “нетрадиційні технології уроку” тощо. С. Кульневич та Т. Лакоціна використовують термін “не зовсім звичайний урок”. За їх словами, відмова від терміна “нетрадиційний урок” є закономірною, тому що його широке використання в методичній літературі відрізняється від традиційної організації навчання лише зовнішніми, процесуальними засобами активізації пізнавальної діяльності [6, с. 15].

Згідно з думкою О.В. Трофимової, сам термін “нетрадиційна форма уроку” вимагає більш конкретного відпрацювання в етимологічному аспекті. Виходячи з концепції та класифікації педагогічних технологій, О. Трофимова визначає нетрадиційну форму уроку як “технологію локального (модульного) рівня. Хоча при розробленні нетрадиційних уроків відбувається зіткнення з іншими технологіями”. О. Трофимова визначає нетрадиційні форми уроку як інтерактивні форми уроку, які характеризуються суб'єкт-суб'єктною позицією в системі “учитель-учень”, різноманітністю видів діяльності суб'єктів (ігрова, дискусійно-оцінювальна, рефлексивна), які базуються на активних методах навчання (проблемному, дослідному, “методі прямого доступу”) [3, с. 190].

Але більша частина дослідників усе ж використовує у своїх працях термін “нетрадиційний урок”. Зокрема, автори методичних посібників Є. В'яземський, І. Іонов, М. Короткова, Л. Борзова присвячують ряд своїх праць урокам із “нетрадиційними формами навчання”. У вітчизняній педагогіці виділяють два основних підходи до розуміння сутності нетрадиційних форм уроку. Перший підхід розглядається як відхід від чіткої структури та поєднання різноманітних методичних прийомів. Тобто основною формою навчального процесу все ж залишається традиційний урок, але до якого обов'язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Другий підхід тлумачить нетрадиційні форми уроку як його інноваційні, сучасні форми, які з'явилися останнім часом та набули значного поширення в сучасній школі. Що стосується наукової літератури, то тут бачимо тенденцію розглядати нетрадиційні форми уроку як форми інтерактивного навчання або навчальні заняття у формі інтерактиву [2, с. 14-16].

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Румянцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке викликало б насамперед інтерес учнів і сприяло їх оптимальному розвитку й вихованню. А. Бородаєв наведено таке визначення поняття “нестандартний урок”: “Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру” [1, с. 42 - 43]. Це визначення, на наш погляд, є не зовсім точним, оскільки нестандартний урок не може бути імпровізованим навчальним заняттям, він потребує ретельної підготовки.

На підґрунті проаналізованої психолого-педагогічної літератури ми пропонуємо таку авторську класифікацію сучасних нестандартних уроків відносно педагогічних технологій навчання, які використовуються в початковій школі (див. табл.). Уся система нестандартних уроків поділена нами на такі групи за педагогічними технологіями: 1) інформаційно-комунікаційні технології; 2) ігрові технології; 3) дослідні технології; 4) інтерактивні технології; 5) психотренінг.



Таблиця

Класифікація нестандартних уроків у початковій школі за педагогічними технологіями

Групи за педагогічними технологіями		Види уроків
1. Інформаційно-комунікаційні технології		Урок-твір, уроки – творчі звіти, уроки-взаємонавчання, урок-інформація, інтегрований урок
2. Ігрові технології	Змагання	КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, “Щасливий випадок”
	Рольові ігри	Імпровізація, імітація, “Поле чудес”, ерудит, ланцюжок
	Драматизація	Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр
3. Дослідні технології		Діалог, усний журнал, роздуми, репортаж, урок-суперечність, урок-парадокс, пошук, розвідка, заочна подорож, коло ідей
4. Інтерактивні технології	Кооперативне навчання	Робота в парах, змінювані трійки, 2–4 разом, карусель, малі групи, акваріум
	Колективно-групове навчання	Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, “Навчаючи – вчуся”, мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень
	Ситуативне моделювання	Імітаційні ігри, рольова гра
	Опрацювання дискусійних питань	Метод “прес”, займи позицію, зміни позицію
5. Психотренінг		Тренінг уваги, уяви, пам’яті, “Пізнай себе”, “Пізнай свої здібності”, “Твоя воля”, “Твій характер”, “Сам себе виховую”

Переваги у використанні нестандартних форм на підґрунті нових педагогічних технологій у початковій школі перед традиційними формами навчання полягають у тому, що в учнів підвищується інтерес і мотивація до навчання, їх активність у пізнанні та творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємодповідальності тощо; з’являється можливість діагностування мети та результатів навчально-виховного процесу; досягнення гарантованого результату в навчанні; повторюваність та відтворюваність результатів; спрямованість на досягнення конкретних цілей у навчанні; формування знань, умінь і навичок, доведених до вдосконалення; економія часу, сил та засобів на досягнення поставлених цілей; при обґрунтованому використанні їх можна розглядати як базу для підвищення рівня успішності, розвитку мислення та здібностей школярів [3, с. 189].

Але є й деякі труднощі використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. Серед них: витрати більшої кількості часу на підготовку і проведення таких уроків; не всі учні однаковою мірою активні; організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки); ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання; забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання; знаходження певного місця таких уроків у навчально-виховному процесі; складність переходу на технологічний режим навчання тощо.

Усе вищезазначене дає нам змогу дійти висновку про те, що використання у навчально-виховному процесі нестандартних форм уроків на базі нових педагогічних технологій у молодших класах є одним із найважливіших напрямів підвищення мотивації, пізнавального інтересу до вивчення предмета, якості знань, а звідси й успішності учнів. За умови дидактично продуманого використання таких форм у межах педагогічних технологій навчання на уроці з’являються необмежені можливості для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, що є необхідним під час навчання учнів початкових класів. Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги й до діяльності вчителя, яка орієнтована на особистісний розвиток учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми використання різних форм у межах педагогічних технологій з учнями початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / [под ред. Г.И. Шукиной]. – М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
2. Білякова І.Т. Ігрові технології як засіб активізації вивчення англійської мови учнями основної школи / І.Т. Білякова // Англійська мова та література. – 2008. – № 24 (214). – С. 14–16.
3. Казачінер О.С. Роль нетрадиційних форм навчання слабковстигаючих молодших школярів на уроках англійської мови / О.С. Казачінер // Вища освіта України. Тем. вип.: Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – 2009. – Дод. 4. – Т. 6 (18). – С. 188–195.
4. Коломієць Н.А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н.А. Коломієць. – К., 2009. – 19 с.
5. Матвієнко П.І. Орієнтир на освітні технології / П.І. Матвієнко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3–4.
6. Матішак М.В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / М.В. Матішак. – К., 2008. – 20 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.



Наталія ОНИСЬКО

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У НАВЧАННІ.

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук

В сучасних умовах про необхідність диференціації навчання говорять дуже часто. Будь-який педагог знає це слово. Словосполучення “ диференціація навчання ” міцно увійшло до лексики педагогів.

З одного боку, всі сьогодні розуміють, що діти різні, кожен з них – індивідуальність, і не можна вважати, що всі вони здатні засвоїти матеріал, поданий певним чином. В кожному класі є принаймні одна дитина, яка не усвідомлює пояснень не тому, що дурніша за інших, а просто тому, що її мислення має особливості, відмінні від особливостей інших учнів. Цій дитині слід пояснити по-іншому – і вона все зрозуміє. Але вчитель не завжди в змозі це врахувати – адже у нього великий клас та обмаль часу. І діти, які розуміють “ по- іншому ”, часто стають відстаючими – не через поганий рівень навченості, а через неможливість сприйняти матеріал у тому вигляді, в якому він подається. [1]

Основна мета диференційованого навчання - навчити кожного учня самостійно здобувати знання, формувати навички, самостійно виконувати практичні завдання. Відомо, що кожен учень засвоює знання в залежності від своїх розумових здібностей, пам'яті, темпераменту, практичних навичок.

Основне завдання диференційованої організації навчальної діяльності — розкрити індивідуальність, допомогти їм розвинутися, устоятися, проявитися, розраховувати на вибірковість і опірність соціальним впливам. Диференційоване навчання зводиться до виявлення і до максимальному розвитку задатків і здібностей кожного учня. [4]

Головні цілі диференційованого підходу спрямовані на оволодіння усіма учнями певним програмним мінімумом знань, умінь і навичок.

Також не слід забувати довічну проблему педагогів: програма розрахована на “середнього учня”. Поки вчитель пояснює, одні учні слухають, другі вже все зрозуміли, і їм нудно, а для третіх темп пояснення занадто високий, вони відстають від думки вчителя, “губляться”. В результаті пізнавальна активність як другої, так і третьої групи учнів (їх зазвичай називають обдарованими та слабкими) падає. В них формуються хибні уявлення про себе та своє навчання: одні вважають, що вчитися дуже легко, не слід докладати зусиль, а другі – що працювати не треба, бо все одно їм нічого не вдасться. Диференціація повинна була б вирішити цю проблему.

«До кожного учня треба підійти, побачити його труднощі, кожному необхідно дати тільки для нього призначене завдання». Таку думку про необхідність диференційованого підходу до навчальної діяльності школярів не раз висловлював у своїх працях В.О. Сухомлинський.

Диференційоване навчання - це одне з із способів досягнення всіма дітьми загальноосвітньої мети навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Диференційоване навчання - це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів, засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами.

У педагогічній науці і практиці розрізняють два види диференціації: внутрішню і зовнішню. Часто вживають інші терміни: внутрішня диференціація - рівнева диференціація; зовнішня диференціація - профільна диференціація. Рівнева - диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна - за нахилами та інтересами.

При розгляданні внутрішньої диференціації не слід забувати, що для успішного впровадження диференційованого навчання зовсім не обов'язково формально закріплювати поділ дітей на групи. Вчитель може просто “мати на увазі” такий поділ, не повідомляючи про нього дітям. Таким чином вдасться подолати морально-етичну проблему, пов'язану з комплексом неповноцінності, що розвивається в дітей, які потрапили до групи “слабких”, та почуттям зверхності, яке розвивається в “сильних”.

Успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли вчитель:

- уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу;
- враховує загальну готовність своїх підопічних до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи;
- використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру;
- проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Потрібно пам'ятати, що одноразове, епізодичне використання диференційованих завдань не дасть істотних змін у знаннях і розвитку дітей.

Для здійснення диференційованого навчання вчитель повинен:

- вивчити загальну готовність дітей до навчальної діяльності;
- передбачити труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу;



– застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання;
– здійснювати перспективний аналіз: з якою метою плануються завдання, чому їх треба використовувати саме на цьому етапі уроку, як продовжувати роботу на наступних уроках.

Диференційовані завдання мають бути постійною формою навчання. Враховуючи те, що рівень готовності учнів до навчальної діяльності різний, конструюються диференційовані завдання для школярів з різними навчальними можливостями. Тому необхідно використовувати такі завдання, що поєднують навчальний процес усього класу з допомогою тим учням, які повільніше сприймають матеріал, і постійним удосконаленням умінь та навичок сильніших учнів.

Диференційована форма навчання застосовується для роботи з усіма учнями, але особлива увага приділяється тим дітям, які мають низький рівень навчальних досягнень. Для них потрібно добирати завдання, які спрямовані на активізацію процесу сприймання та осмислення нового матеріалу, вчасно надавати допомогу в ході його початкового закріплення, вчити найпростіших способів раціонального мислення. Використовуючи досвід С.П. Логачевської, види диференційованих завдань можна звести до таких видів: диференціація за ступенем складності завдань та диференціація за ступенем самостійності учня.[5]

1) Диференціація за ступенем складності - це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати таким чином: завдання, що потребують різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру.

Диференціація за ступенем складності використовується не лише як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів. А й для формування позитивного ставлення до навчання, бо розв'язання посильної задачі стимулює до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Для цього підбирають завдання з нарощуванням ступеня складності. Поступове ускладнення завдань дає учням можливість перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності. Завдання пропонуються на картках чи на дошці. Легше завдання позначають синім кольором, складніше - червоним. Діти самі обирають завдання, що вчить їх оцінювати свої можливості.

2) Диференціація за ступенем самостійності - всім учням пропонують завдання однакової складності, але при цьому диференціюють міру допомоги різним групам школярів. Зокрема, кількість інформації про хід розв'язання допускається від найбільш повної до найстислішої.

Як зорієнтувати кожну тему, кожний вид навчальної праці або кожний етап уроку на кожну дитину? Відповідь на це запитання в сучасній педагогічній системі освіти дає диференціація.

По-перше, слід вивчити навчальні можливості учнів і визначити типологічні групи учнів. За темпом оволодіння навчальним матеріалом учнів можна розділити на такі чотири групи:

1 група – учні з високим темпом навчання: досягають повного розуміння навчального матеріалу в процесі його первинного сприймання; для запам'ятовування їм достатньо, як правило, одного-двох відтворень; матеріал засвоюють у процесі їх пояснення; для безпомилкового виконання завдань обов'язкового рівня їм достатньо виконання 1-3 вправ.

2 група - учні з середнім темпом навчання: засвоєння нових знань і умінь не викликає особливих труднощів; способи виконання типових задач засвоюють після розгляду 2-3 зразків; безпомилково виконують завдання кількох тренувальних вправ.

3 група учнів – учні з низьким темпом навчання: при засвоєнні нового матеріалу зустрічаються з певними труднощами в багатьох випадках потребують додаткових роз'яснень.

4 група учнів – реально невідстаючі учні: мають суттєві прогалини в знаннях; навчити їх розв'язувати навіть прості типові задачі – складне педагогічне завдання.

По-друге, потрібно обрати форми і методи навчальної роботи, адекватні змісту матеріалу, етапу процесу навчання, дидактичній меті, а також диференціації.

Для успіху процесу навчання дуже важливо створити такі умови, за яких максимально реалізувалися б індивідуальні можливості кожного учня. Складність полягає в тому, що на уроці присутні 30—35 учнів з різним рівнем розвитку, різними типами нервової системи, пам'яті, мислення. З цього випливає, що працювати з усіма учнями однаково — неприпустимо. Отже, потрібно проектувати не одну програму дій для цілого класу, як це робиться досі, а декілька і кожну з них адресувати певній підгрупі учнів.[7]

Диференціація полягає у всеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня. Здійснення диференціації на практиці передбачає:

а) вивчення типологічних особливостей учнів та рівня їхньої успішності з метою загальної оцінки їхніх можливостей;

б) організаційне розв'язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей учнів, виокремлення підгруп слабших або сильніших учнів тощо;

в) вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета з огляду його можливого скорочення, розширення, спрощення, дозування, градування тощо;

г) побудова на цій основі апарату різнорівневих навчальних задач, вибір методів і форм їх вирішення.

Неправомірно ототожнювати мету диференціації з поняттям "вирівнювання". Яким би не було наше намагання "підтягнути" слабо встигаючих учнів до рівня "сильних", зробити це в масовому порядку не



вдається. Головна мета диференціації полягає в тому, щоб кожному учневі дати шанс працювати на межі своїх можливостей і, таким чином, забезпечувати йому прогрес, постійну віру в свої сили.

Виділяють три можливі форми організації диференціації навчання.

Відкрита диференціація, яка передбачає поділ класу чи групи на дві-три підгрупи (А, Б, В,...). Учитель постійно готує відповідну кількість варіантів класних і домашніх завдань (задач), пристосовуючи їх до реальних можливостей кожної з груп. Перехід учнів із групи в групу лишається вільним; у деяких випадках школяр сам може вирішити, до якої групи йому приєднатися.[6]

Напіввідкрита диференціація полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується при адміністративно узаконеному поділі класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення іноземної мови, уроків праці тощо. У такому випадку склад групи буде більш-менш однаковим. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання і за згодою учнів у кінці кожного року поділ на групи може уточнюватися, тобто їх склад також можна вважати динамічним. Очевидно, що застосування такого поділу передбачає необхідність взаємної згоди між учителями, які працюють паралельно. Вони одержують слабші групи за чергою. Така диференціація іноді застосовується і при комплектації класів, і навіть, при створенні нових типів шкіл (школи з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії, ліцеї та ін.). Напівприховану диференціацію втілює в собі також ідея профілізації старших класів середньої школи.

Прихована диференціація, коли за допомогою індивідуальних карток підгрупі слабших учнів надається додаткова підтримка. До такої групи може входити декілька учнів. Вибір форми диференціації залежить від об'єктивних умов, складу учнів, схильності вчителя до тих чи інших форм роботи тощо.

Вдаючись до відкритого (чи напіввідкритого) поділу на підгрупи, необхідно:

— приділяти велику увагу педагогічному тактові, щирій прихильності до дітей, особливо, до слабо встигаючих;

— постійно стежити за успіхами відстаючих учнів, відзначати їх, даючи їм шанс на перехід до сильнішої групи;

— усіляко попереджувати будь-які вияви дискримінації щодо слабших учнів;

— довести учням доцільність диференціації;

— спиратися на підтримку батьків.

Перелік застережень наводить на висновок, що вчитель у питаннях диференціації повинен бути дуже обережним. Уся наша робота має бути спрямована на те, щоб знайти такі способи навчання, які дозволили б не розділяти дітей в класі й в той же час забезпечити кожному відповідні щодо його здібностей можливості.[3]

Диференціація має переслідувати головну мету: надати можливість усім учням позбутись почуття меншовартості й водночас відчувати радість праці. А це можливе лише за умов дійсно демократичних, гуманних стосунків вчителя і учнів, в атмосфері доброзичливості та співробітництва. Якщо ж диференціацію здійснювати авторитарно, вона лише "узаконить" навчальну нерівноправність дітей і сприятиме формуванню почуття соціальної несправедливості.[5]

Висновки. Суворо дотримуючись цих засад, учитель зможе уникнути небажаних відвертих і прихованих реакцій на диференціацію та домогтися бажаних результатів.

Отже, основне призначення диференційованих завдань у тому, щоб, знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності в навчальних можливостях школярів, забезпечити для кожного з них оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі навчальної роботи.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі: метод. посіб. для вчителя./С.П.Логачевська – К.: Заповіт, 1998. - 336 с.
2. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня: метод. посіб. для вчителя./С.П.Логачевська – К.: Рад.шк., 1990. - 158 с.
3. Перевозний А.В. Диференціація шкільної освіти: історія та сучасність./Ф.В.Перевозний —Мн.: 1996.
4. Перевозний А.В. Педагогічні основи диференціації сучасної математичної освіти: академія післядипломної освіти/А.В.Перевозний —Мн.:1998. - 184 с.
5. Унт І.Е. Індивідуалізація і диференціація навчання: педагогіка /І.Е.Унт – К.: 1990.
6. Чуприкова І.С. Психологія розумового розвитку: принцип диференціації/І.С.Чуприкова —Мн.: 1997.
7. Шамова Т.І. Активізація вчення школярів/Т.І.Шамова — М.: Педагогіка, 1982. - 256 с.

Євгеній ПРОЦЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІКИ

(магістрант факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С.Г. Мельничук

Гра педагога – серйозна, ділова гра.

А.С. Макаренко

На сучасному етапі розвитку суспільства під час підготовки майбутніх вчителів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями і навичками є освоєння і впровадження форм і методів активного навчання. Серед них провідне місце посідають навчально-педагогічні ігри.



Кожен студент у процесі навчання повинен стати безпосереднім учасником навчального процесу, знайти шляхи і засоби розв'язання проблем, що вивчаються ним в курсі педагогіки. Навчальний процес повинен бути спрямований на вироблення в студентів умінь і навичок розв'язання практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій. Сприяння формування знань, професійних вмінь і навичок майбутніх учителів, залученню їх до інтенсивної пізнавальної діяльності допомагають навчально – педагогічні ігри.

Останнім часом у педагогіці з'являється багато праць, які переконують і обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі різноманітних ігор, пропонують багатий ігровий матеріал, що стосується педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій, які наближаються до реальних умов. Це ще раз підтверджує цінність гри як методу навчання не лише школярів, а й педагогів. Ці праці свідчать про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння студентів і учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм в практичній діяльності.

Розвиток методики навчання різних предметів має головний стимул – пошук нових форм, методів і прийомів навчання, що відповідає сучасним напрямкам процесу навчання, розширенню сфери й удосконаленню методики використання в процесі навчання. Все це повною мірою стосується навчально-педагогічних ігор, які багато в чому задовольняють сучасні вимоги до процесу підготовки майбутніх учителів.

Навчально-педагогічні ігри, як і будь-які інші, мають свої відмінності. Ця відмінність стосується дорослих і дітей. У свій час Монтень слушно зауважив, що ігри дорослих і ігри дітей – це різні ігри [5]. Для дорослих гра і праця – протилежні явища. У дітей же вони часто злиті. Ігрова позиція – могутній засіб не тільки виховання дітей, а й саморегуляції діяльності педагога. В. Ф. Шаталов зазначає: «Придивіться: чи не дуже рано згасає ваш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили й покликані служити розвитку кмітливості дітей на всіх, без винятку, їх вікових рівнях. Це ж не таємниця, що ті, з яких на уроці слова не витягти, в іграх стають такими активними, якими ми їх в класно-урочних буднях і уявити собі не в змозі, вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їхні дії починають відзначатися глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [6, с. 64-65].

Обов'язковою умовою в навчально-педагогічних іграх є злиття гри, наукової ерудиції і праці вчителя.

Чіткого визначення вимагають навчально – педагогічні ігри як один із нових видів активного навчання, їх роль і місце серед форм, що використовуються в практиці підготовки майбутніх учителів.

У спеціальній літературі, зокрема в працях А. А. Вербицького [1], Л. Г. Вишнякової [2], Л. Н. Матросової [4] та інших, неправомірно, на нашу думку, широко використовується термін «ділові ігри», який часто вживається для визначення форм навчання, що не мають нічого спільного з діловими іграми. Наприклад, Л. Г. Вишнякова формулює визначення ділової гри так: «Навчальна ділова гра... для студентів являє собою практичне заняття, яке моделює різноманітні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається, і забезпечує умови комплексного використання їх знань..., вдосконалення в плані професійно-педагогічного спілкування...» [2]. З цим визначенням можна цілком погодитися, за винятком одного – йому не підходить термін «ділова гра».

За своєю суттю і змістом ділові ігри є управлінськими іграми, які пов'язані з управлінням і організацією керівництва в різних галузях народного господарства, очевидно, що для системи педагогічних вузів, які займаються підготовкою педагогічних кадрів, найдоцільнішою назвою є навчально - педагогічні ігри. Цей специфічний термін включає в себе і ділові, організаційно – ділові ігри, пов'язані з управлінням навчально-виховним процесом, і рольові та інші навчальні ігри.

Навчально-педагогічна гра будь-якого виду є практичною груповою справою з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі та в особистих взаємовідносинах. В процесі імітаційного моделювання занять, при вирішенні проблемних і психолого-педагогічних ситуацій її учасники одержують нове і конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Взаємодія в грі регламентується певними правилами, що відображають реальні умови і закономірності. Як правило, гра відзначається динамікою, методичними рекомендаціями, різними варіантами рішень, стислістю часу. В результаті виробляються відповідні колективні рішення, ефективні методи і прийоми проведення уроків та виховних заходів.

У процесі гри у студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати покладену на нього роль. Це передусім означає успішно відтворити діяльність, до якої ця роль його зобов'язує. Відповідно до мотиву формується й мета пізнати систему дій, необхідну для успішного виконання ролі. Таким чином, система дій у грі виступає як мета пізнання і, як усяка мета, стає безпосереднім змістом свідомості студента.

Отже, головна мета гри – сприяти пізнанню і розвитку системи розумових дій, які приводять до прийняття правильних рішень.

Процес навчання студентів у вищій педагогічній школі повинен сприяти оволодінню студентами основами прикладного педагогічного аналізу як одного з видів аналітичної педагогічної діяльності.

При розв'язанні навчально-педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій у ході навчально-педагогічних ігор у студентів виявляються професійні, інтелектуальні, емоційні й вольові якості вчителя, формуються основи педагогічної майстерності. Викладачі педагогічних вузів мають



систематично застосовувати їх у навчальному процесі і послідовно сприяти формуванню педагогічної культури майбутніх вчителів.

Основою навчально-педагогічної гри є такі елементи: психолого-педагогічна проблема; наявність ролей; ситуації, в якій відбувається реалізація ролей; дії, якими реалізується роль; різноманітні ігрові предмети.

Проте на відміну від інших ігор навчально-педагогічна гра має індивідуальні, специфічні, властиві лише їй риси, без яких вона не може вважатися навчально-педагогічною грою: моделювання умов, наближених до реальних, саме вони імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкова спільна діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації і об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблена система оцінок ходу і результатів гри; правила, що регулюють хід гри; елементи змагання.

Схарактеризуємо якісні характеристики і особливості навчально-педагогічних ігор, що найчастіше використовуються в навчальному процесі.

Ділова гра – це імітація професійно-педагогічної діяльності, що пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри розвивають творче мислення, формують практичні уміння в керівництві школою, навчально-виховною роботою, підвищують інтерес студентів до занять, активізують процес оволодіння майбутньою професією.

У діловій грі відбувається діалог на професійному рівні, стикаються різні думки і позиції, взаємокритикуються гіпотези і пропозиції. Їх обґрунтування і зміцнення, що веде до появи нових знань та уявлень, сприяє набуттю досвіду вирішення педагогічних задач та психологічних ситуацій. Отже, ділові ігри – це не тільки засіб імітації професійної діяльності, а й формування майбутнього керівника навчального закладу.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, яка потребує менших затрат часу на розробку і впровадження. Вона надзвичайно ефективна при вирішенні психолого-педагогічних ситуацій та задач. Рольова гра розвиває у студентів аналітичні здібності, вміння приймати важливі рішення у різних психолого-педагогічних ситуаціях. Саме рольова гра виявляє професійні здібності майбутнього вчителя.

Мозкова атака – форма вирішення невідкладних психолого-педагогічних ситуацій, що виникають на уроках та під час колективних та індивідуальних заходів. Особливість проведення: мікрогрупам студентів для вирішення проблеми надається час в межах однієї хвилини, а потім у загальній дискусії виробляється найоптимальніше рішення.

Ігрове проектування – форма розробки студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру. Студенти поділяються на групи з 3-5 осіб, які розробляють свої варіанти проектів тих чи інших документів з попереднім їх рецензуванням, а потім захищають їх в загальній дискусії на імітованому засіданні методичного об'єднання вчителів чи педагогічної ради школи.

Ігрове проектування активізує вивчення складних тем з педагогіки, методики виховної роботи і методики викладання предметів, робить навчання результативнішим, наближує його до умов реальної навчально-педагогічної діяльності.

Аналіз інцидентів – одна з форм вирішення навчально-педагогічних задач. Їй передують одержання студентами висхідної інформації про складну проблему чи психолого-педагогічну ситуацію у вигляді опису події. Саме така форма має вирішити найскладніші конфліктні випадки, допомагає майбутньому вчителю раціонально використувати інформацію в умовах, наближених до практичної діяльності.

Розв'язання педагогічних задач – творча діяльність, спрямована на реалізацію цілого ряду навчально-виховних проблем.

Педагогічна задача – дійовий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення таких розумових операцій, як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, формування педагогічних умінь та навичок. Такий вид діяльності передбачає роботу студентів з науковою літературою, що виробляє в них уміння творчо підходити до навчально-виховних проблем, формує професійні інтереси, готує до педагогічної праці.

Постійне вирішення педагогічних задач стимулює розвиток у майбутніх учителів винахідливості, ініціативи, впевненості у власних силах; допомагає виробляти уміння оперувати набутими знаннями в практичних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх результати, оцінювати значущість; сприяє вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю і самооцінки.

Використання навчально-педагогічних ігор при вивченні педагогіки сприяє активному оволодінню студентами цілою системою вмінь і навичок, а саме: аналізувати вихідні умови педагогічної дії і формувати навчально-виховні завдання; програмувати розв'язання педагогічних завдань; правильно обирати необхідні форми і засоби; складати плани підготовки і проведення навчально-виховної роботи; оцінювати результати вирішення тих чи інших завдань; аналізувати конкретні дії вчителів, вихователів, їх ефективність, виявляти й усувати методичні помилки, використовувати передовий педагогічний досвід учителів; дбати про встановлення доброзичливих, товариських стосунків між учнями, застосовувати найдоцільніші прийоми їх навчання та виховання.



Спостереження показують, що під час проведення навчально-педагогічних ігор студенти стають більш упевненими у власних силах, вважають себе істотною мірою підготовленими до професійної і громадської діяльності.

Навчально-педагогічні ігри формують у студентів уміння вже під час навчання поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю. Студент лише тоді може оволодіти знаннями, уміннями і навичками, коли він сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме належних зусиль. Цей процес найактивніше здійснюється завдяки поєднанню теоретичних знань, здобутих на лекціях, семінарах і самостійно, з вирішенням конкретних педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій. Застосування знань не можна відкладати на досить тривалий строк. Воно повинно відбуватися відразу ж – у процесі розв'язання різноманітних психолого-педагогічних ситуацій.

Навчально-педагогічні ігри – засіб здійснення між предметних зв'язків у процесі вузівської підготовки, бо потребують використання на заняттях з педагогіки систематизованих знань, здобутих студентами під час вивчення суспільних дисциплін та психології.

Навчальні ігри зменшують труднощі періоду адаптації молодого вчителя у професійній діяльності, зміцнюють вміння і навички творчого підходу до виконання педагогічних функцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицький А. А. Деловая игра как метод активного обучения [Текст] / А. А. Вербицький // Современная высшая школа. – 1982. – № 3/39. – С.129-142.
2. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. / Л. Г. Вишнякова – М., 1987. – С. 5-6.
3. Макаренко А. С. Гра / А. С. Макаренко // Твори: в 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 367-368.
4. Макарова Л. Н. Деловая игра в подготовке учителя. / Л. Н. Матросова. // М.: Магистр, 1996. – 134 с.
5. М. Монтень. Опытты. / Монтень М. // В трёх книгах. Спб., «Кристалл», «Респекс», 1998.
6. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. / В. Ф. Шаталов. // М., 1980. – С. 64-65.
7. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник для педвузів. / В. В. Ягупов. // К.: Либідь, 2002. – 560 с.: іл.

Наталія СИМУЛЯК

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст викладач М.С. Доннік

На сучасному етапі розвитку суспільства виховання здорового покоління визначається першочерговим загальнодержавним завданням, важливість реалізації якого передбачена державними нормативними актами, Конституцією України, законодавчими актами України у сфері охорони здоров'я.

Діти все частіше хворіють вірусними захворюваннями, достатньо розповсюдженими є найрізноманітніші форми сколіозу та нервових розладів. Поширення таких захворювань значно обмежує можливості засвоєння дітьми навчального матеріалу, а це впливає на рівень їх інтелекту. Одна з причин погіршення здоров'я школярів – недостатня поінформованість про способи збереження і покращення свого здоров'я, несформованість культури здоров'я у підлітків, низька мотивація до здорового способу життя, що обумовило тему нашого дослідження.

Вирішення проблеми формування навичок здорового способу життя підлітків має бути спрямоване на розв'язання суперечності між соціальними вимогами процесу виховання здорової нації й недостатніми можливостями навчальних закладів до реалізації цього процесу. Багато наукових праць присвячені вивченню методів діагностики, стимуляції здоров'я, його збереженню і зміцненню.

Учені С.М. Громбах, В.О. Сухомлинський вивчали взаємозв'язки між специфікою організації педагогічного процесу та збереженням здоров'я дітей. Г.І. Власюк, Н.Ф. Денисенко, А.Л. Турчак досліджували формування здорового способу життя засобами фізичної культури. О.В. Сватєва та О.В. Жабокрицька розкрили умови формування фізичного здоров'я у підлітків. О.М. Вашенко звертався до вивчення педагогічних умов формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів у школах-інтернатах. Д.М. Солопчук визначав особливості процесу формування умінь та навичок здорового способу життя молодших підлітків у позаурочній спортивній роботі. Наукові праці В.В. Вербицького, В.В. Мачуського, Г.П. Пустовіта, В.Є. Береки, О.В. Биковської, А.Й. Сиротенка, Т.І. Суценко присвячені вихованню дітей та підлітків у позашкільних навчальних закладах. В роботах таких науковців, як В.В. Мачуський, О.М. МIRONENKO, Т.І. Суценко, О.С. Семенова, В.Є. Берека висвітлено особливості виховання в позашкільному навчальному закладі, проектування педагогічних методик та технологій, щоб допомогти дітям зорієнтуватися в складній соціокультурній ситуації. І.Д. Бех, Н.А. Калініченко, О.М. Пехота, О.В. Сухомлинська присвятили свої праці розвитку соціально активної особистості, здатної відповідати за своє здоров'я та розуміти значення здорового способу життя в суспільстві.

Проте помітні глибокі протиріччя між соціальними вимогами до виховання громадян України бути здоровими та недостатніми можливостями навчальних закладів щодо їх реалізації, між потенційними можливостями позашкільної освіти та їх обмеженням використанням у формуванні здорового способу життя підлітків, що очевидно з аналізу наукової літератури.



Збереження здоров'я дітей та підлітків – проблема, що набула сьогодні досить широкого поширення, та є предметом переживань батьків, вчителів, суспільства. Підтвердження цього – наказ Президента України №456 від 27.04.1999 «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» [5]. Достатньо значимим у цьому сенсі є Закон України «Про освіту» (1999 р.), що головним завданням визначає збереження, зміцнення здоров'я учнів та їхнього емоційного стану [5]. Не слід залишати поза увагою також Концепцію формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, що затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 605 від 21 липня 2004 року [5]. Вона розглядає питання зміцнення фізичного, соціального, психічного здоров'я та забезпечення психологічного комфорту, соціального благополуччя дітей та молоді, формування свідомого ставлення до здорового способу життя.

Для того, щоб визначити особливості процесу формування здорового способу життя, звернемося до визначення поняття «здоров'я».

Здоров'я людини обумовлюється багатьма чинниками та залежить від психічного, фізичного та морального (соціального) благополуччя. Здоров'я «виступає умовою динамічної рівноваги організму із навколишньою природою і соціальним середовищем, відображенням психосоматичної життєдіяльності організму, за якої всі біологічні та соціальні можливості людини виявляються найбільш повно, а всі життєво важливі підсистеми людського організму функціонують із максимальною інтенсивністю та віддачею» [7, 56].

Спираючись на аналіз наукової літератури, виділяємо чотири основні взаємозалежні складові здоров'я: фізична складова здоров'я, психічна складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, духовна складова здоров'я.

За працями Г.Л. Апанасенка, М.С. Гончаренко, О.Д. Дубогай поняття «фізичне здоров'я» визначається як уміння володіти своїм тілом, рухами, бути фізично витривалим, без хронічних захворювань та мати достатній рівень працездатності. До фізичної складової також входить здатність людини ефективно виконувати певні дії: рухатися, працювати. Крім того, беруть до уваги і ступінь фізичного розвитку індивіда: відповідність його зросту і маси тіла віковим нормам, пропорційність частин тіла тощо [1, 3, 4].

Характерною ознакою фізичної складової здоров'я є спроможність людини пристосовуватися до змін довкілля, ефективно протидіяти хвороботворним чинникам. До сфери фізичного здоров'я належать такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, перебігу фізіологічних функцій організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму [1, 3, 4].

Психічна складова здоров'я перш за все забезпечує душевне благополуччя. Одна з умов психічного здоров'я – розвиток різноманітних емоцій та почуттів, вміння контролювати і керувати ними, набути навичок, аби якоюсь мірою зменшити шкідливий вплив чинників, що спричиняють стрес. Людина має можливість оптимально пристосовуватися до різноманітних змін, які відбуваються чи то в школі чи то в сім'ї, суспільстві, якщо психічно здорова. Психічне здоров'я є основою того, що людина може пізнати себе, реалізувати власні потреби. Також ця важлива складова може сприяти або, навпаки, негативно впливати на фізичне здоров'я. Вміння керувати своїми емоціями, контролювати їх – одна з умов психічного здоров'я, також зменшують шкідливий вплив чинників, що спричиняють стрес. Психічне здоров'я є дуже важливим для людини, оскільки воно є основою реалізації себе як особистості. Зауважимо, що психічна складова здоров'я може як позитивно так і негативно впливати на фізичне здоров'я.

Соціальна складова здоров'я – пов'язана з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сім'єю, мікрогрупами, макрогрупами, з якими вибудовуються соціальні зв'язки, організовується спільна праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я. Ефективна реалізація соціальної функції людини, її можливостей, творчих планів значною мірою залежить від фізичного, психічного та духовного здоров'я.

Завдяки духовній складовій індивід стає особистістю, вибирає все найкраще, що є у світі. Протягом усього свого життя людина прагне до духовного розвитку і самовдосконалення. Духовна складова загалом поєднує в собі бачення прекрасного, засвоєння певних правил поведінки щодо оточуючого світу, розуміння свого місця в природі та суспільстві.

Отже, здоров'я – баланс біологічних, психологічних та соціальних ознак, що у своїй сукупності складають спосіб життя особистості. Тому, логічно стверджувати, що існує певний взаємозв'язок між способом життя людини та її здоров'ям. Найбільш повно він розкривається в понятті «здоровий спосіб життя». На думку І.Д. Бега «акцент на здоровому способі життя зумовлений тією обставиною, що, очевидно, раніше людина ніколи не була так близько до того, щоб стати господарем свого здоров'я» [2, 216].

Значну увагу фізичному вихованню, загартуванню та зокрема здоровому способу життя, приділив у своїх працях видатний український педагог В. О. Сухомлинський. Так, у статті «Не бійтеся бути ласкавими!» він з тривогою писав: «Покрикування, нервозність, запальність подекуди стали звичними у взаєминах учителя з учнями. Він не виносив неважливого, грубого ставлення до дітей, жорстокості щодо них, а крик у стінах навчального закладу взагалі вважав педагогічним безкультур'ям. В. О. Сухомлинський був переконаний, що в процесі навчання й вихованні дітей з невротами



необхідно користуватися спеціальними методами медичної педагогіки, розрахованої на запобігання шкідливому збудженню, різким переходам від одного емоційного стану до іншого. Педагог, на його думку, повинен вміти бачити і розуміти «джерела дитячих страждань, дитячого збентеження, озлоблення, байдужості», захистити дитину від духовної самотності, а все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності. Видатний український педагог підкреслював, що в школі має панувати дух поваги до людської гідності, дух взаємної довіри вихователів і вихованців, дух віри в людину.

Зупинимося на понятті «здоровий спосіб життя».

Сучасні дослідження трактують здоровий спосіб життя, як форму повсякденного життя, що відповідає гігієнічним правилам, розвиває адаптивні можливості організму, сприяє успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному використанню соціально-психологічних функцій. В.М. Оржеховська, ґрунтуючись на цих характеристиках визначає здоровий спосіб життя як життєдіяльність, спрямовану на збереження та покращення здоров'я людей.

Т.Є. Федорченко здоровий спосіб життя розглядає як спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. Основні складові здорового способу життя: рівень культури суспільства та особистості, місце здоров'я як визначальна потреба людини, мотивація на збереження й зміцнення здоров'я, настанова на тривале здорове життя, навчання засобам збереження й зміцнення здоров'я.

До складових здорового способу життя науковці відносять такі види діяльності, як фізичний розвиток та загартування організму. Особливу увагу слід приділяти усвідомленню важливості дотримання здорового способу життя підлітків, оскільки в підлітковому віці великого значення набуває рухова активність, заняття фізичними вправами та підвищення імунітету та захисних сил організму через загартування водою, сонцем, повітрям.

Формуванню навичок здорового способу життя підлітків сприяє раціонально обґрунтований режим дня, а правильне поєднання праці і відпочинку запобігає перевантаженню. Невід'ємною характеристикою виступає, по-перше, збалансоване харчування, відповідно до потреб організму підлітків, та, по-друге гігієна тіла.

Збалансоване харчування включає насичення організму необхідною кількістю поживних речовин, включаючи вітаміни та мінерали, клітковину, рідини, мікроелементи та макроелементи (білки, жири, вуглеводи). З давніх давен існує думка, що людина сама по собі народжується здоровою, а всі хвороби приходять з їжею. У підлітковому віці гарне харчування взагалі має вирішальне значення, оскільки може вплинути на здоров'я людини на подальших етапах життя. Бажано щоденно вживати свіжі овочі та фрукти. М'ясо, риба, яйця повинні бути в раціоні щодня, також важливим є вживання молочних продуктів, що будують тканини підостаючого організму (якщо немає можливості вживати м'ясо щодня, з огляду на економічну ситуацію в країні, то намагатись хоча б раз на тиждень вживати його).

Гігієна тіла визначається дотриманням санітарно-гігієнічних правил догляду за тілом, руками, ногами, волоссям, порожниною рота гарантує гарне самопочуття, привабливу зовнішність, що сприяє гарному настрою і має значний вплив на психічне здоров'я підлітка.

Слід зазначити, що ефективний вплив на процес формування навичок здорового способу життя здійснюють позашкільні навчальні заклади, програма та педагогічний процес яких відрізняються від шкільних. Хоча б тому, що діти добровільно залучаються до різноманітних видів діяльності, зокрема, мистецтва. У позашкільній роботі задовольняються інтереси та здібності дітей та підлітків, доповнюється та розширюється вплив сім'ї. Потрапивши в нове, сприятливе для підлітків середовище, де, до того ж, цікаво, вони інтелектуально, фізично та духовно розвиваються і вдосконалюються. Заняття в гуртках, неформальне спілкування – все це сприяє зародженню в їх душі способу життя, саме здорового життя. Цікаві та грамотно побудовані заняття стимулюють їх до діяльності, до пошуку нового, що в свою чергу дуже гарно впливає на їх фізичний та психічний розвиток.

Крім того, для формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільних закладах необхідне поєднання найкращих українських традицій, досвіду зарубіжних практик та сучасних педагогічних технологій.

Тож, нами було визначено поняття «здоров'я», виділено чотири основні взаємозалежні складові здоров'я: фізичну, психічну, соціальну та духовну; подано дефініцію «здоровий спосіб життя» та наголошено на значенні позашкільних навчальних закладів у формуванні здорового способу життя підлітків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология: учеб. пособие / Г.Л.Апанасенко, Л.А.Попова. – К.: Здоровье, 1998. – 248 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник.: у 2-х кн./ І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1. – 280с.
3. Гончаренко М.С. Валеологический словарь /М.С.Гончаренко. – Харьков, 1999. – 315 с.
4. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.01 / Дубогай Александра Дмитриевна; КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1991. – 374 с.
5. Електронний ресурс. – Режим доступу <http://mon.gov.ua/>.
6. Сватъев А.В. Социально-педагогические условия формирования физического здоровья подростка во внешкольной работе: дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.07/ Сватъев Андрей Вячеславович; Запорож. Гос. ун-т. - Запорожье, 2001. – 185 с.
7. Шкуркіна В. Формування здорового способу життя дітей-сиріт (соціально-педагогічний аспект) / В. Шкуркіна // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 55–57.



Людмила СУБОТА

ПРИЙОМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СКЛАДАННЯ ЗВ'ЯЗНИХ РОЗПОВІДЕЙ

(Студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

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

Сучасний стан розвитку суспільства вимагає від освітніх закладів формування інтелектуально та соціально компетентної особистості, яка може самокритично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, шукати нетрадиційні шляхи розв'язання проблем, створювати нове. Готовність учня до повноцінної соціальної діяльності – це запорука його успішного входження в систему соціальних, економічних, політичних та культурних відносин.

Для формування такої особистості треба використовувати у шкільному навчально-виховному процесі інноваційні 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.

Інтеграційні процеси у світі зумовлюють взаємопроникнення культур, мов різних націй. В епоху масового поширення спілкування через електронні носії відбувається, на жаль, знецінення безпосереднього «живого» спілкування, тому формуванню комунікативної компетентності особистості слід приділяти чільну увагу.

Розв'язання актуальних проблем сьогодення потребує радикальних змін у методиці навчання, що неможливо без озброєння школи, учителів конкретними методиками, технологіями та рекомендаціями для їх упровадження.

Інтерактивні методи навчання покликані сприяти переосмисленню відносин учитель – учень, головною метою методичних інновацій є створення комфортних умов навчання (насамперед психологічних), таких, при яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, що робить продуктивним сам процес навчання.

Як уже зазначалося, висока культура усного й писемного мовлення – важлива риса всебічно розвиненої, освіченої особистості, тому мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна із центральних проблем у сучасній початковій школі.

Останнім часом комунікативному вихованню школярів надається особливе значення, тому що успіх у мовленнєвому розвитку визначає й результативність засвоєння інших шкільних дисциплін, створює передумови для активної й осмисленої участі в суспільному житті, забезпечує дітей необхідними в особистому житті навичками мовного поведіння, культурою мовного розвитку.

Комунікативно-пізнавальна спрямованість навчання є основою нових програм, тобто на перше місце ставиться навчання мові як засобу спілкування, навчання мовної діяльності. Навіть порівнюючи навчальні програми затверджені у 2006 році та у 2011 році, можна зробити висновок, що нова програма має більшу спрямованість на розвиток в учнів здатності користуватися мовою. Навчання української мови в новій програмі орієнтоване на компетентнісний підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

Цю розбіжність можна помітити, порівнявши мету двох програм:

За Програмою 2006 року, «основна мета курсу «Українська мова» – забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувати певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечити мотивацію вивчення рідної мови» [2].

У Навчальній програмі 2011 року зазначено, що «основна мета курсу «Українська мова» полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [1].

Для успішного засвоєння програми у випускника початкової школи повинні бути сформовані уміння зв'язно висловлювати свої думки, вести діалог і складати усну (письмову) розповідь на задану тему, у тому числі й за картинами (ілюстраціями) або серією малюнків.

Особливо складним видом мовної діяльності є навчання дітей розповіді за картиною. «Більш нецікавого й важкого заняття, ніж це, немає», – говорять вчителі та учні. Таке ставлення до процесу складання розповідей зумовлено традиційним у методиці розвитку мовлення дітей – зразком учителя. Поступово, залежно від вікових можливостей дітей, готовності до процесу складання зв'язного висловлювання, спроможності виконувати це завдання самостійно, зразок розповіді змінюється від повного – на початкових етапах навчання, далі – до часткового зразка. Дітей навчають складати план розповіді. Спочатку вчитель разом із дітьми детально аналізує складений ним план, потім пропонує складати план самостійно, тобто здійснюється поступовий перехід від повного наслідування зразка до усвідомлення або напівсвідомого наслідування алгоритму дій, самостійного складання розповіді.



Таке застосування зразка як прийому навчання розповідання в методиці початкової освіти виглядає логічно, проте діти нерідко виявляються такими «прив'язаними» до нього, що не можуть позбутися його, навіть закінчуючи початкову школу.

Досвід показує, що учні фактично відтворюють з незначними змінами зразок, запропонований учителем. При цьому дитяче мовлення є досить скупим, у ньому практично відсутні поширені речення, однак головним негативом є те, що дитина сама не буде розповіді. Вона тільки повторює попередню розповідь з дуже незначною інтерпретацією. За один урок діти змушені вислуховувати 4–5 однотипних розповідей, що робить їх діяльність нецікавою.

Позитивною рисою зразка є те, що, з одного боку, він виступає орієнтиром, показує дітям, як треба складати розповідь. З іншого боку, за умови надмірного захоплення зразком відбувається гальмування самостійної думки й ініціативи дитини в доборі мовних засобів її адекватного висловлювання.

Складно заперечити те, що учні після закінчення початкової школи повинні вміти складати розповіді за картинами, сюжетними малюнками, писати навчальні твори, а для цього вони мають володіти творчою мовленнєвою діяльністю.

З огляду на це перед учителем постає завдання зацікавити учнів не тільки змістом навчального матеріалу, а й способом його вивчення, відучити від «зубріння», привити бажання і виробити уміння думати, привчити творчо мислити і не боятися помилятися, щосекунди нагадуючи, що помилки – це засіб творчого зростання. Здатність дитини до саморозвитку, її творчу активність як головну умову успішності в подальшому житті можна стимулювати, застосовуючи технологію ТРВЗ.

ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань, яка ефективно сприяє розвитку творчої особистості. Створена вона в 1946 р. російським ученим-дослідником, письменником-фантастом Генріхом Альтшуллером (1926–1998).

Уперше ТРВЗ було апробовано в 60-ті роки ХХ століття в гуртках технічної творчості, де проводилося навчання з інженерами та педагогами, які пройшли підготовку на семінарах Г. Альтшуллера. На цих заняттях дітей навчали творчого процесу: придумувати нові, до тих пір небачені літаки, машини, кораблі, а потім виготовляти їх моделі. Ці творіння брали участь у всіляких конкурсах, як в Радянському Союзі, так і за кордоном. При цьому вони дуже часто ставали переможцями виставок і отримували патенти на винаходи. Саме тоді вперше було поставлено під сумнів твердження, що творчий потенціал – це вроджений талант. ТРВЗ-педагоги стверджували, що *будь-яку дитину можна навчити творчому процесу* [5].

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що, коли дитині 3-7 років, її творча уява, фантазія сягають найвищого розвитку. Та якщо малюк цього віку мислить нестандартно, часом навіть інтуїтивно, то згодом ця здатність зникає, оскільки дітей вчать сприймати вже готове, всіма доведене. Навіть молодші школярі настільки пригноблені стереотипами мислення (у ТРВЗ – психологічною інерцією), що їх уже досить важко навчити грамотно творчо мислити.

Психологічна інерція є бар'єром при створенні, застосуванні нового. Такими психологічними бар'єрами можуть бути: боязнь втрутитися в чужу галузь, породжена вузькою спеціалізацією; боязнь видатися некомпетентним, що породжує боязнь критики; страх перед авторитетом; боязнь ідеального як чогось недосяжного, нереального; невміння сприймати об'єкт у незвичній функції, тобто творча сліпота. Саме через те, що психологічна інерція з'являється у дітей приблизно від 5 до 7 років, систему ТРВЗ було адаптовано для роботи в школі й дитячому садку.

Мета ТРВЗ-педагогіки – формування сильного мислення і виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язування складних проблем в різних сферах діяльності. Важливим в ТРВЗ-педагогіці є дотримання основних принципів стимулювання творчої активності, які передбачають: а) створення для дитини безпечної психологічної бази, до якої вона могла б повертатися, будучи «здивованою» власними відкриттями у процесі пошуків нестандартних рішень; б) підтримання здатності дитини до творчості, неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб; в) терпимість до незвичних ідей і запитань, потреба відповідати на всі запитання дітей.

Найбільша перевага ТРВЗ полягає в тому, що з'являється гарантований результат. Зокрема на уроках розвитку зв'язного мовлення таким результатом є уміння складати творче оповідання за картиною на тлі стійкого інтересу до цього виду діяльності.

Підготовча робота до складання розповіді за картиною передбачає використання таких прийомів фантазування, запропонованих Джанні Родарі [5]:

1. *Прийом «Кола по воді»:*

- обрати слово (з 5–6 букв, без м'якого знака, апострофа, букви и);
- записати це слово в колонку;
- написати поряд із кожною буквою іменник (прикметник), який починається з цієї букви.

Наприклад:

с – сила
о – осінь
н – нора
ц – цибуля
е – екран



- скласти оповідання з використанням усіх слів; заголовок – слово «Сонце» (або слово сонце повинно виражати головну думку складеного оповідання).

Зі слова-«камня» можна скласти речення (слово в сюжеті казки може не брати участі, але складене речення повинно обов'язково бути в казці чи оповіданні). Наприклад: булка:

Бананами удав лікував крокодилу ангіну.

Біля універсаму лежала купа ананасів.

Білка усміхалася ласкаво коло афіші.

2. *Біном фантазії.* Два учні записують по одному слову з різних сторін дошки так, щоб не бачити, що пише інший. Один записує назву живого предмета, інший – неживого. Потім дошка відкривається, і записана пара слів стає початком нової незвичайної історії. Наприклад: муха – рукавичка.

За допомогою різних прийменників складаються і записуються різні словосполучення: муха на рукавичці; рукавичка з мух; муха в рукавичці; рукавичка без мухи; муха з рукавичкою; муха під рукавичкою.

Розвиток теми. Придумати історії з відповідним заголовком або побудувати ланцюжок речень від першого слова до другого.

3. *Довільний префікс.* До слова додається «довільний префікс» – і з'являється нова цікава ідея (аквабуква, астробуква, віцебуква, монобуква, ексбуква...): супер – надзвичайний (супермен); віце – помічник (віце-президент); пів – половина (півкуля); аеро – повітряний (аеропорт); анти – проти (антиміль); зоо – тваринний (зоопарк); мото – той, що рухається (мотоцикл); астро – зірковий (астрономія); відео – бачити (відеомініфон); архео – древній (археологія); мело – музичний (меломан); моно – єдиний (монолог); аква – водяний (акваланг); біо, зам, най, мікро, міні...

Наприклад: об'єкти для вдосконалення – стілець, віник, олівець...

Мелостілець – музичний стілець, грає різні мелодії, коли на нього сідаєш;

Віце-віник – помічник віника, прибирає у важкодоступних місцях;

4. *Прийом «Що потім?».* Використання цього прийому дозволяє придумувати продовження відомих сюжетів. Наприклад: Лисиця з'їла колобка. Що потім? Як колобок поведився усередині лисиці?

(Може, він продовжував співати й заважав їй полювати? А може, він зміг вискочити й утекти від лисиці, коли вона позіхнула?).

5. *Прийом «Фантастичне продовження».* Учитель називає будь-яку реальну подію. Наприклад: пішов дощ, замукала корова, вироста ромашка...

Потрібно придумати казкові, незвичні наслідки. Наприклад: Пішов дощ, але на землі замість трави вирости нові дощики-краплинки. А що було потім?

Корова замукала й у кожного, хто її чув, з'явилася в руках склянка молока. А що потім? Чим усе закінчилося?

6. *Творча помилка.* Якщо написати слово «автомобіль» правильно, без помилок, то фантазія не працює – це звичайна машина, яку всі знають. А якщо помилитися й пропустити якусь букву чи написати зайву, тоді можуть з'явитися такі слова:

атомобіль – мабуть, він використовує атомну енергію замість бензину;

аквамобіль – ця машина вміє плавати;

автормобіль – спеціальна машина для письменників.

Цікаві сюжети з'являються, коли береться не окреме слово, а слово в реченні. Наприклад: Семеро одного не чекають. Семеро водяного не чекають.

7. *Прийом «Кит і кіт»*

Обрати два слова, схожих за звучанням: ворона – корона. Поміняти місцями обрані об'єкти: ворона опинилася на голові в королеві, а корона – на городі.

Дати пояснення, як таке може статися (Одного разу подув такий сильний вітер. Він здув з голови королеви корону і заніс її на город за містом. У цей час ворона, яка спала, впала з гілки прямо на голову королеві, але вона нічого не помітила).

Розвиток сюжету. Придумати продовження казки.

8. *Фантастичні гіпотези.* Придумування історій, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...? Наприклад: якби раптово зникло сонце, якби люди перестали хворіти, якби в клас зайшов інопланетянин.

9. *Прийом «Скляні чоловічки».* Придумування країн, в яких живуть люди, зроблені з якогось матеріалу (мильна країна, паперова країна, шоколадна країна...).

10. *Прийоми складання казок:*

«Салат із казок». Поєднання в одній казці героїв з різних казок та придумування їх спільних історій (метод «Морфологічний аналіз»).

«Казки навиворіт». Характери героїв відомої казки змінюються на протилежні. Придумати, як зміниться сюжет казки. Наприклад: хитрий колобок, який обдурих довірливу лисицю.

«Перебріхування казок». Наприклад: Було в царя 20 синів (3). Зібрав їх цар і говорить: «Пора вам по гриби йти (женитися). Візьміть по чоботу (стрілі), куди впаде, там гриби ростуть (наречені живуть)...»

Структура казки: 1. Герої. 2. Злодії. 3. Мета, до якої герой прагне, а злодій заважає її досягнути.

4. Чарівні предмети. 5. Чаклунства. 6. Перетворення героїв. 7. Місце події.



Виготовляють круги Луллія (7 шт., різного діаметру, поділені на 8–12 секторів). Кільця розкручуються й випадають, наприклад, такі слова: Чебурашка; Людоїд; повернути; шапка-невидимка; стаєш невидимим; метелик; острів скарбів.

Складається сюжет казки за опорними словами, які випали на кругах Луллія.

Інший спосіб складання казок: у відомому казку включають доповнення, яких раніше в ній не було. Наприклад, у казці «Золотий ключик» з'являється потяг.

Чарівні предмети: шапка-невидимка, чарівна паличка, золотий ключик, квітка-семицвітка, чарівна лампа, чоботи-скориходи, срібні туфельки, машина часу.

Перетворення: на комара, муху, джмеля, лева, мишу, карлика, диких лебедів, ліліпутів.

Чарівні країни: країна Брехунів, Королівство Кривих Дзеркал, Ліліпутія, Смарагдове місто, країна Невивчених уроків, країна Чудес, країна Вічних Канікул.

У процесі написання розповіді за картиною нова модель передбачає проходження шести методичних кроків: Крок 1. Виділення об'єктів, зображених на картині. Крок 2. Встановлення взаємозв'язків між об'єктами на картині. Крок 3. Опис на основі можливого сприйняття об'єктів різними органами чуттів. Крок 4. Складання загадок і метафор за змістом картини. Крок 5. Перетворення об'єктів у часі. Крок 6. Складання розповідей з різних точок зору. Крок 7. Сміслова характеристика картини. Крок 8. Написання твору за змістом картини. На серйозну увагу в цьому напрямку заслуговує робота зі словом у процесі підготовки молодших школярів до виконання творчих робіт, оскільки художнє, образне мислення потрібно розвивати з того часу, як дитина починає говорити.

Отже, правильно висловлювати власну думку реченням потрібно навчати дітей з перших днів їх навчання. Поступово в процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення доречно виховувати в молодших школярів образне бачення, бажання передати красу за допомогою слова, тобто прагнення до творчості. Словесної творчості треба вчити, щоб школярі як в усному, так і в писемному мовленні могли повно й гарно висловлювати думку, описувати точно ті чи інші предмети, явища, ознаки, дії. Слід навчати дітей користуватися словом і словосполученням, уживати багатозначні слова, синоніми, порівняння, метафори. Без виконання таких вправ неможлива успішна робота з розвитку мовлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : «Початкова школа», 2006. – 432 с.
3. Диківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Прищепя О. Розвиток мовленнєвої компетентності учнів 1–4 класів / О. Прищепя // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 17–19.
5. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112 с.
6. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
7. Яценко А. В. Джерельце творчості. ТРВЗ / А. В. Яценко. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с.

Анастасія СУМЕНА

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ ВИВЧЕННІ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Л.І. Потеха

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти однією з найважливіших проблем викладання української мови є розвиток мовної, мовленнєвої компетентностей молодших школярів. Учитель початкових класів має постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно і якісно засвоювати програмовий матеріал. У зв'язку з цим актуальним виявляється застосування інтерактивних технологій [1, с. 25].

Ідеї інтерактивного навчання пропонують О. Пометун, Л. Пироженко; проектної технології – К. Баханов, В. Гузєєв, І. Єрмаков, О. Пехота; особистісно орієнтованого навчання – О. Савченко, С. Подмазін.

Провідна суть інтерактивного навчання полягає у виробленні певної сукупності технологій навчання української мови, які сприяють розвитку творчих та інтелектуальних здібностей, умінь і навичок у сучасних школярів. Результатом такого навчання є підвищення пізнавального інтересу до вивчення предмету; збільшується кількість учнів, які бажають взяти участь у різних конкурсах та змаганнях з рідної мови; поступово намічається тенденція до зростання рівня успішності, підвищення якості знань. Використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технології інтерактивного навчання, значною мірою підвищує ефективність навчального-виховного процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, аналізувати, порівнювати, творити [2, с. 112].

Інтерактивними, як свідчать наукові дослідження, прийнято називати засоби навчання, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу. «Інтерактивне навчання



(від англ. *inter* – *взаємний*, *act* – *діяти*), – за визначенням О.Пироженко – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» [2, с. 47].

Головна ознака інтерактивного навчання – використання учнями власного досвіду при розв'язанні проблемних питань. Суб'єктам навчання надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів.

Роботу з виховання пізнавальних інтересів на уроках української мови доцільно будувати у такій послідовності: «цікаво» → «знаю» → «умію» [6, с. 24].

Модернізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяє формуванню та розвитку творчої особистості, спроможної повноцінно реалізуватись у житті.

Одним із кроків підвищення ефективності уроку рідної мови є впровадження поруч із традиційними методами навчання сучасних – інтерактивних технологій навчання. Ефективними вважають уроки української мови з використання інтерактивних технологій навчання, які активізують процес особистісно зорієнтованого навчання й унеможливають домінування одного учасника навчального процесу над іншим.

Уроки української мови як інтегровані заняття допомагають передусім систематизувати та закріпити знання учнів з важливих тем мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльності змістових ліній мовного компонента на прикладі дослідження мови.

Уроки рідної мови – це напружена, науково організована й результативна праця всіх учнів у співтворчості з учителем, яка розвиває творчі здібності школярів; сприяє здобуттю учнями знань завдяки самостійній роботі думки; диференціює та індивідуалізує процес навчання; стимулює роботу з додатковою літературою; розвиває аналітичне мислення, уміння роботи узагальнення і висновки; формує в учнів навички само- і взаємооцінки, само- і взаємоконтролю [4, с. 58].

Одним із кроків підвищення ефективності уроку є впровадження інтерактивних технологій навчання. Умовна робоча класифікація цих технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології, розроблена О. І. Пометун та Л. В. Пироженко. Виокремлюють чотири групи сучасних технологій навчання залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Елементи інтерактивних методик на уроках рідної мови в початковій школі мають багато переваг: у роботі задіяні всі учні класу; діти вчаться працювати у групі, парі; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати і відстоювати власну думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується багато нового матеріалу; формується вміння аргументувати свою думку, аналізувати, зіставляти. Як засвідчують спостереження, молодші учні із задоволенням виконують мовні завдання із застосуванням різноманітних, доречних для дітей цього віку активних технологій навчання: «Аналогії», «Обговорення», «Вузлики», «Мозковий штурм», «Асоціативний куш», «Роби, як я» та інші.

Інтерактивні методи уможливають створення навчального середовища, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, що надає змогу учням розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення, виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості.

Оскільки провідним видом діяльності учнів початкових класів є гра, то треба постійно застосовувати активні дидактичні методи. Саме використанню цікавих вправ, створенню ігрових ситуацій на уроках української мови треба приділяти багато уваги. Це сприяє підвищенню якості знань, умінь та навичок учнів і зацікавлює дітей на уроці до опрацювання програмового матеріалу.

Головним у вивченні української мови є те, що усі аспекти навчання мови пронизано роботою над збагаченням словникового запасу, що однозначно передбачає елементарні лексичні вправлення. Учителю потрібно продумувати якомога більше видів роботи з лінгвістичними словниками, щоб у дітей розвивався пізнавальний інтерес до вивчення мови і з кожним разом робота зі словником переходила в автоматизовану звичку, постійну потребу. Слово як складна, різнопланова мовна одиниця, характеризується єдністю змісту і форми і потребує органічного зв'язку роботи над значенням слова та його вимовою, запам'ятовуванням звукової форми, вживанням граматичної форми, функціонуванням у реченні.

Отже, оволодіння лексичним значенням – важливий перший етап словникової роботи, бо значення лише семантики слова не забезпечує його запам'ятовування, тим більше правильного використання у мовленні. У зв'язку з цим слід зазначити: розуміння словникової роботи як засвоєння тільки значень нових слів є неправомірним, оскільки не відповідає завданням словникової роботи за вимогами програми.

У початкових класах лексики як самостійний системний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише окремі лексичні відомості, зокрема, практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією й антонімією. Проте знання, яких набувають школярі в початкових класах, мають стати основою для подальшого удосконалення засобів вираження думок в усному і писемному мовленні.



У роботі над вивченням лексики в початкових класах слід визначити такі завдання: збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, не відомих раніше слів чи нових значень уже відомих слів; уточнення словника – введення окремих слів у контекст; зіставлення близьких або протилежних за значенням слів; засвоєння емоційно забарвлених слів; активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний; усунення нелітературних слів – діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і слів зі зниженим значенням.

Матеріал до уроків мови потрібно добирати різноманітний, але урок має бути цікавим як за змістом, так і за формою проведення. Методично доречними виявляються інтерактивні дидактичні ігри: «Модельєри», «Кмітливічки», «Загадкові кросворди», «Дотепники», «Клуб знавців», «Ігрова скринька», «Рятівники» та інші. Науковці зазначають, що правильно організований урок завжди має бути ефективним. Однак, як засвідчує практика, нерідко заперечується цей теоретичний постулат, оскільки не враховується склад учнів і особистість учителя, тобто психолого-педагогічного складника процесу навчання, а подає тільки ідеальну модель взаємодії вчителя й школяра: учитель пропонує – учні діють [3, с. 73].

Щоб провести урок, який запам'ятовується б учням (а значить, став результативним, ефективним), слід говорити про інтерактивні прийоми і сучасні, нестандартні знахідки вчителів-практиків, спрямовані на отримання певного продукту, – у даному випадку, інтелектуального – як результату діяльності вчителя і учнів на уроці.

Тож сучасний урок рідної мови у початковій школі цінний не тільки отримуваною учнями інформацією, але і навчанням їх способам діяльності для здобуття знань. Учитель на уроці має прагнути передати спосіб творчої діяльності або стимулювати дітей до створення такого самостійно, хоч і в початковій формі.

Цікавий урок має відображати володіння вчителем класичною структурою його на тлі активного застосування власних, авторських напрацювань як у сенсі його побудови, так і у відборі навчального матеріалу, в технології його опрацювання. Провідна роль відводиться формі організації пізнавальної діяльності учнів, мірі готовності їх до засвоєння новачі вчителя. У будь-якому випадку саме рівень взаєморозуміння між учителем і учнем на уроці свідчить про актуальність нових технологій, використовуваних учителем, про його творчий потенціал.

Ураховуючи сказане вище, кожен урок має проводитися максимально цікаво. Від цього залежить його ефективність, увага учнів, їхня здатність сприймати і засвоювати мовний матеріал. Щоб урок став продуктивним, його композиція має бути цілісною і циклічною. Говорячи про структуру уроку, Є. Пасічник пише: «Як вистава складається з окремих сцен, від взаємозв'язку і взаємозалежності яких залежить її загальний малюнок, так і урок ... є взаємозв'язаним ланцюгом навчальних ситуацій, і чим тісніший, логічно виправданіший цей зв'язок, тим вдалішою буде його структура» [2, с. 173].

Отже, навчання рідної мови у початкових класах має бути наповненим педагогічною фантазією, красою слова і людських взаємин, словесною творчістю. Саме вчитель впливає на пробудження у вихованців допитливості та інтересу до знань. Саме від педагога, який спрямовує, виховує пізнавальну діяльність учнів, залежить розвиток цікавості і допитливості, завдяки яким формується пізнавальний інтерес. І це повинен бути вчитель, який не примушує, а підносить; не диктує, а навчає; не вимагає, а спонукає до праці і тим самим переживає разом з дітьми творче натхнення.

Саме від учителя залежить, які методи і прийоми він обирає; шукає легких шляхів чи віддає перевагу інтерактивним технологіям для того, щоб забезпечити комфортні умови, за яких кожний учень відчує свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, заперечення домінування однієї думки над іншою.

Як визначає В. Леві, алгоритм пошуку істини важливий для вчителя, так і для учнів. «Я повинен пізнати світ і себе, я потребую життєвих експериментів.»; «Я хочу приміряти до себе і ту роль, і цю!»; «Хочу зазнати неймовірного, хочу перевірити відоме.»; «Мені потрібні труднощі і помилки» [2, с. 131]. Завдання вчителя саме в цьому і полягає – підпорядкувати навчальний процес дитини цьому алгоритму. Саме в цьому полягає педагогічна стратегія і тактика розвитку інноваційної особистості – наших учнів.

Сучасність висуває серйозні проблеми розвитку й удосконалення освіти. Від методів і прийомів навчання залежить якість глибини та обсягу знань, якими оволодіває школяр. В учнів молодших класів формуються основні інтелектуальні уміння, розвиваються пізнавальні сили і здібності, змінюються їхні уміння й навички самостійно засвоювати та осмислювати навчальний матеріал. Найважливішою умовою виховання таких цінних якостей є підвищення пізнавальної активності дітей, розвиток у них пізнавальних інтересів.

У навчальному процесі пізнавальний інтерес виступає, з одного боку, як мотив навчання, а з другого, – як умова успішного навчання. Пізнавальний інтерес – це особливість людини, що виявляється в її спрямованості на певні об'єкти, в прагненні пізнати їх, оволодіти ними.

Формуванню пізнавальних інтересів школярів сприяє використання і нестандартних уроків, які дають матеріал для роздумів, можливість виявляти ініціативу і самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості учнів.

Пізнавальна діяльність школярів при застосуванні активних методів організації навчального процесу в основному має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів



навчання, уможливує обмін інтелектуальними цінностями, зіставлення і узгодження різних думок про об'єкти, що вивчаються на уроці.

Уміле поєднання традиційних і нестандартних, особливо інтерактивних, форм роботи, використання вчителем таких занять у певній системі та досконале володіння методикою проведення їх забезпечують високу ефективність уроків рідної мови у початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови / Н. Гордуз // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 1-4.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К.: Початкова освіта, 2011. – 46 с.
4. Друзь Б. Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання / Б. Г. Друзь – К.: Радянська школа, 1978. – 126 с.
5. Єльнікова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4 (14-15). – С. 71-74.
6. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57-60;
7. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.

Анна СУМЕНА

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

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

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 [5, 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. Авторитарно-дисциплінарна модель навчання змінюється на особистісно орієнтовану, основні риси якої – взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво. Важливою проблемою є пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів до навчання, спонукування до творчості, самостійності, підвищення розумової активності, пошук інноваційних технологій. Нова освітня система в Україні вимагає суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання, що потребує оновлення освітніх технологій.

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі початкової освіти. Навчання учнів рідної мови передбачає насамперед розвиток мовлення і чуття слова, оволодіння основами норм і тонкощами української мови. Посилений інтерес у галузі культури мовлення викликають ідеї вдосконалення прийомів формування та вдосконалення орфоепічних умінь і навичок учнів на уроках початкової школи.

Відомий лінгвіст Ф. І. Буслаєв, який започаткував систему навчання дітей рідної мови, зазначав, що мовна культура народу передбачає засвоєння спеціальних мовленнєвих вправ, які є підґрунтям для розвитку природного дару слова й умовою мовленнєвого розвитку дитини. За умови правильних методичних підходів, належної організації і навчально-методичного процесу навчання рідної мови в початкових класах в учнів успішно формуються вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог і полілог [1, 97].

Актуальність теми зумовлена соціальним значенням проблеми навчання українського усного мовлення; потребою такої організації процесу засвоєння знань у сучасній методиці викладання рідної мови, яка б забезпечувала розвиток пізнавальної діяльності учнів і одночасно створювала сприятливі умови вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на формування мовленнєвої культури; незадовільним рівнем володіння учнями молодших класів усним монологічним та діалогічним мовленням на комунікативно-діяльнісному і функціонально-стилістичному підґрунті; недостатнім використанням сучасних інноваційних технологій при формуванні мовленнєвої культури молодших школярів.

Відомо, що мовлення кожного – це вираження нашої особистості, наш інтелектуальний і духовний портрет. Тому, здобуваючи освіту, кожен учень повинен усвідомити, що з усіх наук йому найперше слід опанувати мову – знаряддя мисленнєвої і мовної діяльності.



Для учня початкових класів мова – і засіб спілкування, і засіб пізнання навколишнього світу, і засіб оволодіння основами наук у школі, і об'єкт вивчення. Досконало знати мову означає вправно послуговуватися різними стилями мовлення, уміти добирати до кожного стилю й жанру відповідну лексику, відчувати дієвий вплив на комунікацію окремих лексичних одиниць та мовних фігур.

Виховувати мовленнєву культуру потрібно розпочинати з раннього дитинства, і важливим у цьому є найближче оточення дитини – сім'я та вчителі початкової школи. Для формування культури українського мовлення школярів важливе значення має лексичне багатство мови. Збагачення словника учня – одне з основних завдань навчання мови, умова успішного розвитку мовлення і засвоєння знань та умінь з мови.

Водночас, культура мовлення формується багатством словника, досконалим володінням способами поєднання слів у речення, правильною вимовою. Мовної культури можна досягти лише постійною роботою, спрямованою на вдосконалення свого мовлення, розвиток інтелекту, на виховання кращих людських чеснот, створення свого фахового образу, досягнення соціального престижу.

Робота з розвитку культури мовлення молодших школярів містить такі напрями: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів; уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання; послідовно і логічно викладати думки; удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; оволодіння нормами українського літературного мовлення; засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Удосконалення мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів стає можливим за умови активного використання даних про психолінгвістичні особливості усного і писемного мовлення, а також елементарних мовленнєвознавчих відомостей з лінгвістики й стилістики тексту. Опанування учнями початкових класів елементарних знань про форми й стилі мовлення під час продукування власних зв'язних висловлювань сприяє виробленню в них усвідомлених мовленнєвих умінь, що сприятиме підвищенню рівня культури мовлення в цілому [5, 52].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки [6, 95]. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Мовленнєвий розвиток учня є важливою умовою його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів – означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись фонетичних, орфоепічних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), орфографічних, стилістичних норм української літературної мови. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна робота над оволодінням основними мовними нормами. Засвоюючи нові слова, учні вчать правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення. Зрозуміло, удосконалення звуковимови є складником мовленнєвого розвитку, мовної культури.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, виникнення якого пов'язана, насамперед, із кризою освіти, що полягає в суперечності між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Мовленнєва компетенція – це здатність дітей розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту, способів комунікативної діяльності, умінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби виразності мовлення, дотримуватися норм орфоєпії.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почуватися безпечно; забезпечує впевненість у можливості подолання труднощів. Коли діти навчаються разом, вони відчують інтелектуальну підтримку, яка уможливіє вихід за межі їхнього нинішнього рівня. Під час інтерактивного уроку відбувається співпраця – спільна діяльність для досягнення загальних цілей, коли учні починають розуміти: вони можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що товариші з групи також досягнуть успіху. Успіх кожного – це успіх групи.

Розвиток мовленнєвих здібностей учнів – одне з найважливіших завдань сучасної школи. Сьогодні вже знайдено таку форму діяльності, яка, по-перше, є тренінгом комунікативних навичок, а по-друге, яскраво демонструє результати кропіткої роботи у формуванні цих здібностей особистості. Вважаю, що саме дискусія, як один із інтерактивних методів, дуже добре допомагає цьому. Психологи говорять, що у молодших школярів добре розвинена фантазія, творча уява, вони більш розкуті у своїх висловлюваннях. Але якщо ці якості не розвивати цілеспрямовано, то вони гальмуються традиційною



системою навчання. До дискусії треба залучати школярів, починаючи з 3–4 класів, а з другокласниками доцільно проводити підготовчу роботу за названими напрямками.

Спочатку до активного словникового запасу дітей необхідно вводити фрази, що часто вживаються під час дискусії: «Я вважаю», «На мою думку», «Я з вами частково згоден, однак...», «Я поважаю вашу думку, але...», «Я з вами не згоден», «Це не має значення».

Завдяки участі в дискусії діти мають змогу продемонструвати свою мовленнєву компетенцію, а також тренувати вміння та навички [6, 114].

Освітня технологія розвитку критичного мислення в процесі навчання дитини – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань.

Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють міркувати, спілкуватися, чути та слухати інших. Упровадження цієї технології сприяє кращому засвоєнню знань, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її розв'язання.

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 добором необхідних матеріалів, їх розробкою та обладнанням уроків, має бути планованість використання зазначених форм і методів у навчальному процесі.

Зараз існує багато інноваційних форм і методів щодо проведення уроків: «мозковий штурм», «мікрофон», «метод незакінчених речень», робота в парах, групах тощо, які урізноманітнюють навчальний процес, роблять його більш доступним для учнів.

Підготовка до уроку з використанням інноваційних методів вимагає більше часу та зусиль, тому під силу лише старанному та творчому педагогу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання / І. Бих. – Магістр. – 2005. – Вип. 1. – С. 95–98.
2. Бобир О. Етика і культура мовлення під час звертання // «Початкова школа» / О. Бобир. – 2004. – № 5. – С. 40–44.
3. Вашуленко М. С. Комплексний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів // «Початкова школа» / М. С. Вашуленко – 2009. – № 1. – С. 16–20.
4. Соловець Л. Фразеологізми як засіб формування культури спілкування молодших школярів // «Початкова школа» / Л. Соловець. – 2006. – № 6. – С. 19–22.
5. Старагіна І. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання // «Початкова школа» / І. Старагіна, О. Чеснокова. – 2002. – № 3. – С. 51–53.
6. Телячук В. П. Інноваційні технології навчання в початковій школі / В. П. Телячук, О. В. Лесіна. – Х.: Видавнича група «Основа», 2008. – 240 с.

Тетяна ТКАЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, В.В. Радул

У статті висвітлюються теоретичні підходи до проблеми дослідження професійної позиції майбутнього соціального педагога у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: позиція, професійна позиція, професія, соціальний педагог.

Становлення особистості детермінується кардинальними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві. З'являються нові тенденції, такі як самоосвіта особистості, саморозвиток, що стали основою нової парадигми у педагогічній науці – особистісно-орієнтованого навчання. Реалізація цих ідей припускає розгляд особистості соціального педагога як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності.

За висловом С.Л. Рубінштейна, «суб'єкт» у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він у них твориться і визначається». Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого.

У соціально-педагогічному словнику «позицію» визначено як «стійку систему ставлень людини до різних проявів навколишньої дійсності, людей і до самої себе». Поняття «позиція» найповніше опрацьовано методологами.

Позиція – це, насамперед, характеристика активності особистості. Позицію можна розглядати як ціннісно-смісловий аспект самореалізації особистості. Позиція – досить стійке утворення, однак таке,



що розвивається, може перетворюватися, закріплюватися залежно від внутрішніх і зовнішніх чинників.

Поняття «*професійна позиція соціального педагога*», або «професійно-соціально-педагогічна позиція» у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг ця дефініція увійшла порівняно нещодавно завдяки роботам Б. Ананьева, Л. Божович, В. Мясичева, С. Рубінштейна і ін. Досліджуваної проблеми торкалися у своїх роботах О. Асмолов, Н. Анікеєва, І. Бех, І. Колеснікова, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Якиманська і ін. Існує ряд підходів до трактування терміну «професійна позиція соціального педагога».

Позиція формується у взаємодії людини з предметним та соціальним середовищем. Соціальні норми у міру адаптації до діяльності стають внутрішніми принципами і переконаннями, багаторазово перевіреними і закріпленими досвідом. Внутрішні мотиви, цілі, спонукання, маючи суспільну значимість, виступають як інтеріоризовані соціальні норми, які забезпечують внутрішню опору для самостійного прийняття рішення. У цьому заключається механізм формування позиції дорослої людини. Як система відносин позиція виступає ядром особистості, будучи умовою його розвитку, показником зрілості, характеризує людину в єдності об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, потенційного і актуального, соціального та психологічного. Вона розглядається як освіта яка розвивається, зрілість яка характеризується відносною стабільністю.

З точки зору А.К. Маркової, *позиція професіонала* – стійкі системи відносин у професійній діяльності утворюють професійний менталітет людини і визначають його професійні позиції (загальні та конкретні). Подолання ряду ступенів на різних рівнях професіоналізму дозволяє опанувати спектром завдань і пов'язаних з ними прийомів, технологій, що утворює професійні позиції. Кожна ступінь якісно відрізняється від попередньої і має певне позначення, що виражає «прирошення» професіоналізму.

Незважаючи на наявні дослідження, присвячені професійній позиції соціального педагога, багато питань залишаються відкритими: від розуміння самого терміна «професійна позиція соціального педагога» до визначення теоретичних основ психолого-соціально-педагогічної підтримки позиційного самовизначення соціального педагога, хоча певні підходи вже окреслилися.

У психологічній та соціально-педагогічній літературі розглядається поняття «*професійна позиція*» і наповнюється різним змістом, в контексті досліджень з професійної орієнтації, мотивів, відбору та підготовки кадрів (Г.В. Суходольський, Г.А. Воробйова, П.А. Жильцов, Н.Б. Нестерова, Р.С. Соломатина та ін.)

У різних професіях шаблі професіоналізму, тобто професійної позиції різні. На думку Н.І. Шеліхова, професійна позиція може бути представлена, як єдність професійної свідомості, професійної діяльності і професійних відносин, а в дослідженнях Р.Г. Каменського, С.І. Краснова, В.І. Слободчикова професійна позиція визначається як відповідальне ставлення до цінностей і способам реалізації діяльнісних норм. У свою чергу, В. Кузнецов розглядає позицію автономії і самоутвердження. Вибір, який реалізує людина у вчинку, виступає одиницею позиції, а її основним показником є характер діяльності та поведінки людини.

Аналіз теоретичної літератури, дозволив визначити сутність професійної позиції соціального педагога:

1. Соціальний педагог як особистість, впевнена в своїх професійних силах, починається з безумовного самоприйняття (І.В. Дубровіна, В.Т. Кудрявцев та ін.)

2. Діяльність соціального педагога припускає домінування у нього гуманістичної орієнтації і яскравої виразності пізнавальних інтересів до внутрішнього світу людей. При цьому він повинен зберігати деяку дистанцію, щоб уникнути синдрому згоряння та комунікативної навантаження (А. Комбс, Р. Мей, Л.Б. Шнейдер та ін.)

3. Здатність до професійного розвитку та самоосвіти (І.В. Вачков, В.Т. Кудрявцев, С.Т. Посохова та ін.)

Соціальна та соціально-педагогічна позиції соціального педагога тісно взаємопов'язані. Професійна позиція соціального педагога визначається ставленням до соціально-педагогічної професії, до характеру праці; установками, очікуваннями і готовністю до професійного розвитку і професійного самовдосконалення, професійного зростання.

Складовими професійно-соціально-педагогічної спрямованості особистості соціальних педагогів є:

- соціально-професійні орієнтації
- професійно-соціально-педагогічні інтереси
- мотиви професійної діяльності та самовдосконалення професійної позиції соціального педагога
- соціально-педагогічний борг і відповідальність
- соціально-педагогічна справедливість
- соціально-педагогічне покликання.

У них відбивається ставлення до професійної діяльності, інтереси і схильності, бажання удосконалити свою підготовку.

У загальноживаному значенні позиція (від лат. Positio – положення) – це «положення, розташування чого-небудь», «точка зору, думка з приводу якогось питання, ставлення до чого-небудь, а також дії, поведінку, обумовлені цим ставленням», «смуга, ділянка місцевості або акваторії, займані



для підготовки і ведення бою». Багато дослідників застосовували поняття позиції особистості, яке вперше було запропоновано в цьому сенсі А. Адлером.

Позиція соціального педагога – позиція людини, яка самовизначилася у всій повноті своєї професії. А. І. Григор'єва говорить про те, що не можна бути соціальним педагогом-професіоналом (тобто таким який володіє повнотою професії) не будучи соціальним педагогом-вихователем. По суті, бути вихователем – діяльнісна позиція соціального педагога-професіонала (В.А. Болотов, А.І. Григор'єва, В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, Н. А. Шайденко).

Соціально-педагогічна позиція – це сукупність відносин соціального педагога до учня, до самого себе, до цілісного соціально-педагогічного процесу, а також до своїх колег і представників адміністративних структур системи освіти, державних і суспільних установ.

Говорячи про професійно-соціально-педагогічну позицію соціального педагога, ми незмінно виявляємо її діяльнісно-стверджуючу суб'єктну природу. Суб'єктність соціально-педагогічної позиції – вважає І.А. Колесникова, – це безумовний показник того, що в освітній системі достатньою мірою розвинені гуманістичні тенденції.

Не випадково багато дослідників (Р.М. Асадулін, Є.В. Бондаревська, А.І. Григор'єва, С.В. Гринько, Н.К. Сергєєв, В.В. Серіков та ін.) пропонують формування гуманістичної позиції в якості однією з основних цілей професійно-соціально-педагогічної підготовки. Позитивна соціально-соціально-педагогічна позиція, як це показано в дослідженні С.В. Гринько, – перша з умов, що сприяють ефективності адаптації студентів до професійно-соціально-педагогічної діяльності.

Є.В. Бондаревська, вважаючи, що для розуміння сутності соціально-педагогічної позиції важливі обидва ці підходи, виділила в структурі соціально-педагогічної позиції її світоглядну і поведінкову сторони.

Світоглядна сторона включає усвідомлення суспільної значущості соціально-педагогічної професії, переконаність у правильності професійного вибору, сформованість системи соціально-педагогічних принципів і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з людьми.

Поведінкова сторона соціально-педагогічної позиції – це здатність соціального педагога самостійно приймати рішення в різних ситуаціях виховання, нести відповідальність за людей котрим надається допомога. Це активність в захисті інтересів людей та наданні їм допомоги, створення сприятливих умов для їх розвитку.

Однак якою буде позиція соціального педагога, залежить від його ставлення до своєї професійної діяльності. Тому вважаємо за необхідне в структурі соціально-педагогічної позиції виділити і морально-етичний аспект як єдність суспільно-значущих і особистих мотивів соціально-педагогічної діяльності, інтерес і захопленість соціально-педагогічною професією, ставлення до соціально-педагогічної праці як до головного змісту життя, любов і повагу до людей, прояв відповідальності за долю кожної людини.

У дослідженні Л.А. Григор'євої в якості структурних складових позиції пропонується виділити гносеологічний, аксіологічний і праксиологічний компоненти. Є.В. Бондаревська вважає, що самооцінка, самосвідомість, рівень домагань, самоствердження і соціальний статус входять в структуру соціально-педагогічної позиції соціального педагога, яка в кожному конкретному випадку має індивідуальну своєрідність.

Н.С. Пряжников, використовуючи критерій внутрішнього прийняття людиною даної діяльності і ступеня творчого до неї відношення, виділяє п'ять рівнів самореалізації людини:

- 1) агресивне неприйняття виконуваної діяльності (деструктивний рівень);
- 2) прагнення мирно уникнути даної діяльності;
- 3) виконання даної діяльності за зразком, за шаблоном, за інструкцією (пасивний рівень);
- 4) прагнення вдосконалити, зробити по-своєму окремі елементи виконуваної роботи;
- 5) прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність в цілому (творчий рівень).

І.А. Колесникова також виділяє п'ять рівнів навчально-професійної діяльності:

- непрофесійну поведінку, яка характеризується стихійністю, безсистемністю, невмінням практично реалізувати отримані теоретичні знання для доцільної побудови діяльності, нездатністю актуалізувати особистісний потенціал в ситуації виховання;
- аморфну поведінку, якій властива неоформленість виховного стилю, ситуативність прояву власної соціально-педагогічної позиції, часткова структурованість виховної діяльності;
- нормативна поведінка, яка відповідає зразком, привнесеним з-поза, не відрізняючись яскраво вираженими особистісними характеристиками;
- стихійно-креативна поведінка, коли на загальному нормативному тлі діяльності спостерігаються «сплески» творчої активності в області теорії і практики виховання;
- концептуальна професійна поведінка, для якої характерні свій соціально-педагогічний почерк, стійкість позиції, цілеспрямованість, теоретична обґрунтованість дій, цілісність виховної діяльності.

Рівні готовності до професійної діяльності:

Перший рівень – «рівень дії». Професійне мислення у вигляді набору загально соціальних та загально педагогічних понять; базові знання в одній з виховних сфер; мотивація підтримки професійного авторитету; в області технологій – вміння дидактичної трансформації потрібного матеріалу, типовий соціально-педагогічний досвід дій в умовах традиційної навчальної установи.



Другий рівень – «рівень сенсу». Володіння сучасними концепціями соціально-педагогічної діяльності, орієнтація у виховній області, достатня для забезпечення будь-якого рівня в рамках діючих стандартів освіти; мотивація професійного досягнення; досвід професійної діяльності в різних сферах (навчання, праця, мистецтво, соціум); володіння базовими сучасними технологіями виховання, соціально-педагогічного спілкування.

Третій рівень – «рівень системи». Володіння альтернативними концепціями сучасної соціально-педагогічної діяльності; фундаментальна філософська і культурологічна підготовка, орієнтування у виховній сфері; володіння технологіями психодіагностики, навчальних комунікацій, в тому числі з використанням інформаційних технологій: готовність до проектування соціально-педагогічних систем

Четвертий рівень – «рівень авторської системи». Досягнення методологічного рівня в професійному мисленні, пошук власної концепції та філософії освіти; досвідний рівень у виховній області: розробка авторських виховних програм, посібників, проектів; власний стиль і метод соціально-педагогічного спілкування; високоефективні технології виховання; досвід науково-методичних досліджень; створення команди однодумців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. / Бочарова В. Г. - М., Владос, 1994г. – 312с.
2. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. Пособие для студентов. / Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. - М.: Гуманит. Издательский центр ВЛАДОС, 2001. - 22
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога // Автореф. дис...доктора пед. наук. – Київ, 2007. – 39с.
4. Климов Е. А. Пути в профессионализм / Климов Е. А. –М.: [б. и.], 2003. – 328 с.
5. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 22–25.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М.: Просвещение, 1990. – 103 с.
7. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога /Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
8. Сергеевкова О. П. Гуманістична парадигма професійної підготовки соціальних педагогів \ <http://www.psyh.kiev.ua>
9. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: Теорія і практика К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. - 408 с.
10. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. — М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС": Моск. гос. соц. ун-т, 2001. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛА ДОС, 2001. — 432с С. 252—305.

Анна ТРОЦЕНКО

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНІ ЗАСОБИ І РОБОТА НАД НИМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат філософічних наук, доцент Л.І. Потеха

Мовна естетика – це закономірності реалізації загальномовних естетичних понять лаконічності, витонченості вислову, динамізму, змістовності тощо; специфіка вираження основних естетичних категорій – прекрасного і потворного, піднесеного й низького, драматизму, трагічного й комічного, героїчного тощо – мовними засобами.

Естетична суть мови зумовлена творчою діяльністю народу, сукупністю почуттів, які він уклав у неї, і полягає у здатності слова збуджувати естетичні смаки й оцінки.

У мові, зазначав О. Огієнко, позначився дух її носія – народу; кожна мова – це вираз національної психіки, національного «Я», і на основі цих положень вивів поняття культурності української мови [4, с. 22].

При дослідженні естетики мови важливим є питання: що слід відносити до естетики мови, а що – до естетики мовлення? Коли аналізується мова письменника, особливості його естетичного ставлення до мови, звичайно детермінуються його індивідуальною поетикою. Подібні особливості визначаються як характерні риси мовлення певної особи й можуть бути далекими від естетичних ознак мови взагалі. У таких випадках говорять про естетику мовлення, а не про естетику мови.

Говорячи про естетичну специфіку мови, мають на увазі два аспекти поняття «естетичне». По-перше, естетичне розуміють як художнє, використовуючи ці слова як синоніми; по-друге, виходячи з первинного значення слова, під естетичним розуміють чуттєве, тобто здатність певним чином сприймати й бути сприйнятим почуттями. При виявленні естетичної специфіки поетичної мови розглядають єдність цих двох аспектів: художнього й емоційного.

Мовна естетика у письменника (прозаїка чи поета) звичайно спирається не лише на нове у самій мові, але й на глибоке тлумачення й осягнення, осмислення наявних ресурсів мови, її прихованих можливостей.

Естетика мови (чи, вужче, естетика художнього мовлення) є невіддільною від художності у широкому розумінні цього слова. Тому мовна естетика художнього твору в мовностилістичному плані невіддільна від простоти й лаконізму, оригінальності й новизни вислову. Естетику мови творять елементи усіх рівнів мови – концептуального, лексичного, синтаксичного, фонетичного.

Відомо, що естетизація мови (мовних засобів) є однією з основ мовної експресії. Завдяки естетизації елементи мови глибше осмислюються, стають точнішими, яснішими, впливовішими і стилістично виразнішими.



Головною ознакою естетичності як філософської категорії є почуттєва оцінність. Естетичне, емоційно-оцінне становлять нерозривний соціально-психологічний комплекс людської свідомості, а значить, і мови. Тому при аналізі художнього твору з акцентуванням на його мовну естетику, говорячи про естетичне, обов'язково беруть до уваги й емоційне.

Мовна естетика, а відповідно, й мовна експресія, що постає на ґрунті естетичного, притаманна усім формам, стилям і рівням загальнонародної мови. Вона, як і естетична функція мистецтва взагалі, спирається на уявлення людини про вищу естетичну цінність, тобто про прекрасне.

Мова художнього тексту стає естетичною тоді, коли вона виходить із залежності від традицій, відокремлюється від звичайної та буденної мови.

До основних естетичних прикмет художньої мови, або загальномовних естетичних категорій, належать глибока змістовність, влучність, стилістична гнучкість і витонченість вислову; ритмічність, благозвучність (разом із благозвучністю та какофонією); інтонаційне багатство, полісемантичність, динамізм тощо. Всі ці категорії, діючи на реципієнта (читача і слухача) естетично сприяють виникненню мовної експресії.

Оскільки естетична свідомість письменника віддзеркалює світ у формі естетично значущих, як правило, художніх образів, засобами формування й передачі цих образів виявляються елементи мови, які організуються в систему тропів. Найскладнішим, найдієвішим засобом естетизації й експресивізації художньої мови, на думку багатьох лінгвістів, є метафора [2, с. 17].

Говорячи про мовну естетику, не можна не згадати про так звану естетичну «зарядженість художнього тексту» [9, с. 14]. «Естетична зарядженість художнього тексту витворює «силове поле», в якому «намагнічуються» навіть стилістично нейтральні, документальні чи будь-які інші елементи. Це «намагнічування» відбувається завдяки широкому образному звучанню твору, підтексту, практично невичерпним асоціативним зв'язкам тощо [9, с. 13].

Естетична функція мови є однією з основ мовної експресії. Все в мові, що є, прекрасним, викликає уяву про незвичайне й небуденне і творить це прекрасне, незвичайне і небуденне, допомагає інтенсифікувати стилістичну виразність, творить різноманітні художні образи – прекрасні, потворні, піднесені чи низькі. Особливістю мовної естетики художнього слова є те, що слово у тексті, наділене особливою естетичною функцією, є індивідуалізованим, неповторним за своїм використанням. Тому розкриття контекстуального значення, естетичної значущості мовних одиниць виявляється одним із найважливіших завдань у дослідженні мовної естетики художнього твору.

Головне завдання вчителя, на переконання В. Сухомлинського, – виховати в дитини любов до рідної мови, до краси доквілля і слова. Учитель повинен зробити рідне слово основою духовного світу дитини, адже рідна мова – одна-єдина на все життя, тому треба знати, берегти, збагачувати її. Видатний педагог радить вести дітей до невичерпного й вічно нового джерела знань – у природу: в сад, у ліс, на берег річки, в поле; звертати увагу на найтонші відтінки кольорів, звуків, рухів; розкрити дітям людську працю як творчість, – усе це має відобразитися в слові. Педагог має навчити дітей замислюватися над словом: що воно означає і коли його краще вживати [7, с. 56].

Рівень володіння рідною мовою визначає багатство, широту інтелектуальних та естетичних поглядів особистості, а тому педагог має прагнути збагачувати активний словниковий запас дітей, учити їх мислити, користуватися внутрішнім мовленням, правильно передавати думки усно й на письмі. Навчання правильно говорити – одна з ланок навчально-виховної роботи, від успіху якої значною мірою залежить духовне життя людини. Можливості зацікавлення учнів рідною мовою слід шукати насамперед у самій мові, слід тільки вміло, в усій повноті розкрити її красу. «Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку і філософію мови...» [1, с. 4]. Краса стане складником світосприйняття, коли буде усвідомлена в слові, – і цього треба починати вчити з дитинства, з молодших класів [12, с. 12].

На уроках літературного читання особлива увага відводиться опрацюванню та пропедевтиці вивчення тропів як одного із засобів художньої естетизації художніх творів.

Троп – це слово, вжите у переносному значенні для характеристики будь-якого явища, літературного образу за допомогою вторинних смислових значень, актуалізації його «внутрішньої форми» [3, с. 679].

Троп має дуже важливе значення для мови взагалі, а художнього твору – особливо. В основі явища тропа лежить співвіднесення двох явищ, з яких одне використовується для пояснення, для розуміння іншого. Зіткнувшись з якимось невідомим явищем, читач помічає в ньому подібність з іншим, відомим йому явищем, бачить, що воно чимось нагадує його, подібне до нього за якоюсь ознакою [8, с. 206].

Поети і прозаїки зазвичай вдаються до тропів не лише тоді, коли перед ними стоїть завдання описати цілком невідоме явище, а найчастіше тоді, коли відоме явище вони хочуть розкрити в якомусь новому, незвичайному зв'язку з іншими явищами людського буття [8, с. 207].

Багатозначність слів, можливість їхнього переносного вживання свідчить про гнучкість і розвиненість мови, про її здатність передавати глибину думки і найтонші відтінки почуттів, – творити різні види тропів [11, с. 160].



У сучасній літературознавчій науці виділяється велика кількість тропів. До основних, найбільш уживаних можуть бути віднесені такі: метафора, іронія, гіпербола і літота. До цієї низки примикають також епітет і порівняння, які не всі літературознавці відносять до тропів [8, с. 208].

Епітет – троп поетичного мовлення, призначений підкреслювати характерну рису, визначальну якість певного предмета або явища і, потрапивши в нове семантичне поле, збагачувати це поле новим емоційним чи смисловим нюансом [3, с. 238].

Епітет, що підкреслює найхарактернішу ознаку предмета, можна назвати характеро-логічним, або пояснювальним. Епітет інколи не просто виділяє характерну рису предмета, а ще й посилює її. Такі епітети можна назвати посилювальними, наприклад: *вечір стальовий (М. Рильський); з неба бризки злото зоряні. (Т. Осьмачка).*

Особливу групу становлять так звані прикрашальні епітети; вони не мотивовані в реалістичному стилі, але в романтичному і класичному стилях, що передували йому, широко вживалися.

За ознакою вживаності епітети можуть бути поділені на постійні та контекстуально-авторські [8, с. 208].

Порівняння – троп, який полягає у поясненні одного предмета через інший, подібний до нього, за допомогою компаративної зв'язки, тобто порівняльних сполучників: *як, мов, немов, наче, ніби* [3, с. 546]. Розрізняють такі основні типи порівнянь: просте, поширене, приєднальне, заперечувальне порівняння.

Метафора – троп поетичного мовлення, у якому певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю [3, с. 444].

Залежно від особливостей співвідношення зіставляваних предметів виділяють чотири типи метафор, побудованих на:

- 1) заміщенні живого живим, наприклад: *Тривога Моя! Катерино! Ходім! (М. Вінграновський);*
- 2) заміщенні неживого неживим; наприклад: *тріумфальна висота (І. Калинець);*
- 3) заміщенні неживого живим (такий тип метафори називається уособленням, або персоніфікацією); наприклад: *Рече та стогне Дніпр широкий (Т. Шевченко);*
- 4) заміщення живого неживим оречевлення, наприклад: *Дівчатко-клинчатко, златава струна (С. Тельнюк)* [3, с. 213].

Метонімія – різновид тропа, близького до метафори, в якому переноситься значення слів з певних явищ та предметів на інші за суміжністю [3, с. 444].

Різновидом метонімії, побудованої на вживанні власного імені замість загального, є антономазія [8, с. 220].

Синекдоха – засіб вираження поетичного мовлення, різновид метонімії. Вона ґрунтується на кількісному зіставленні предметів та явищ [3, с. 625].

Літота – різновид метонімії, в якому міститься художнє зменшення величини, сили значення зображуваного предмета чи явища [3, с. 422].

Гіпербола – різновид тропа, що полягає в надмірному перебільшенні характерних властивостей чи ознак певного предмета, явища або дії задля особливого вираження [3, с. 158].

Перифраз – слова, усталені словосполучення (зрідка речення), що є образно-переносним і описовим найменуваннями предметів, явищ, істот, осіб [10, с. 471].

В українській літературі досить часто вживаються тропи, утворені шляхом переходу загальної назви у власну (онімізації апелятивів). Незвичність графічного зображення апелятивної лексики з великої літери посилює чуттєво-образне сприймання літературного твору, спонукає читача до роздумів, пошуків художньої істини [8, с. 221].

Іронія – художній троп, який виражає глузливо-критичне ставлення митця до предмета зображення [8, с. 313].

Антифразис – троп, що полягає в навмисному, спеціально заданому вживанні мовної одиниці з протилежним значенням [10, с. 25].

При аналізі творів, уміщених у підручнику для читання у 2-ому класі, виявлено, що кожен твір має образно-художні засоби. Однак відповідно до програмових вимог другокласники на уроках літературного читання ознайомлюються лише з такими образно-художніми засобами: епітетами, порівняннями, метафорами.

Статистичні дані показали, що найбільш частотними у підручнику для літературного читання у 2-ому класі виявляються епітети, персоніфікація (уособлення), порівняння, тавтологія, метафора. Ці дані задовольняють вимоги навчальної програми для 2 класу, однак, як засвідчують результати дослідження, такі образно-художні засоби, як: уособлення, тавтологія, не передбачені для глибокого вивчення їх учнями 2 класу. Причиною вживання значної кількості образно-художніх засобів у підручнику для читання є те, що в ньому дібрана велика кількість казок. Як відомо, саме казки наповнені уособленнями і персоніфікаціями, вони цікавіше і емоційніше сприймаються дітьми молодшого шкільного віку.

У методичному апараті підручників розроблено завдання, які пропонуються для роботи над кожним твором, доповнюють вимоги навчальних програм щодо вивчення художніх засобів:

1. З чим поет порівнює школу? А з ким дітей? Чому, на твою думку, автор використав саме таке порівняння? [5, с. 5].
2. Чому колискова пісня – наче солодка матерна мова? [5, с. 17].



3. З чим порівнюється гніздечко ремеза? Які ще порівняння є у творі? [5, с. 60].

4. Про який «небесний дах» іде мова? [5, с. 65].

5. Які ознаки хліба названо у тексті? [5, с. 73].

6. Які слова вжиті у переносному значенні?

Запропоновані завдання спрямовані на доповнення знань дітей про порівняння, метафори й епітети. Розкриваються особливості цих образно-художніх засобів не в контексті творів, а саме завдяки запитанням і завданням, розміщених після текстів.

У результаті аналізу методичного апарату додатка для літературного читання виявлено, що у творах наявні засоби для художнього та образного вираження думки. Ці дані свідчать про те, що учні на кожному уроці читання вживають у мовленні образні засоби, вчать розпізнавати їх у текстах і правильно тлумачити зміст.

У результаті підрахунку статистичних даних встановлено 504 образно-художніх засоби. Статистичні дані показали, що найчастіше вживаються епітети, персоніфікація, уособлення, порівняння. Такі дані задовольняють вимоги навчальної програми і відповідають віковим особливостям дітей.

У додатку для читання також зафіксовано й інші образно-художні засоби, які молодші школярі вживають у мовленні, але завдання до них не даються; ці образні засоби мають пропедевтичний характер.

У додатку пропонуються завдання до текстів для читання; вони спрямовані на глибоке засвоєння змісту тексту й образів. Найчастіше фіксуються завдання на знаходження порівнянь і епітетів, зрідка – метафор.

Ось деякі приклади завдань, які спрямовані на пошук і засвоєння образно-художніх засобів:

1. З ким поетеса порівнює грибочок? [6, с. 14].

2. З чим поетеса порівнює ранні промені сонця? [6, с. 89].

3. Чому автор порівнює мамині руки з колискою? Корабликом? Місточком? Чи погоджуєшся з цими порівняннями? Які порівняння можеш придумати, передаючи своє ставлення до матусі? [6, с. 115].

4. Де відпочивала дівчинка? Якими були там ліс, озера, луки? [6, с. 24].

5. Знайди і прочитай слова, якими змальовано зиму. [6, с. 69].

6. Чому поет називає іменник «золотим злитком»? Як про це сказано у вірші? [6, с. 84].

Аналізуючи ці завдання, можна констатувати, що вони відіграють важливу роль при вивченні творів й ознайомленні дітей з образно-художніми засобами; вони допомагають краще зрозуміти зміст прочитаного і відтворити його суть якомога ближче до тексту.

Уроки, на яких проводиться робота над художніми творами, які містять образно-художні засоби, розвивають уяву, мислення, мовлення, а також формують у дітей певні емоції і переживання.

Художні тексти сприяють: засвоєнню мовних і мовленнєвих знань, становленню мовленнєвих здібностей, активізації пізнавальної діяльності, розвитку емоційної й естетичної чутливості учня. Міра заглиблення в образну будову твору зумовлюється віком глядача, його життєвим досвідом.

Для дитини художня література й дитяча книжка є потужним засобом емоційного розвитку, тому що, спостерегаючи за голосом, виразом обличчя дорослого, який читає книгу, та розглядаючи ілюстрації, дитина намагається наслідувати того, хто їй читає вірш, казку чи оповідання, копіює вираз обличчя персонажів літературних творів – показує як вони радіють, сумують, як дивуються. Слухаючи літературні твори, дитина вчиться радіти, співчувати та сумувати. Отже, вона не тільки ознайомлюється з різними емоційними станами людини, а й тренується відчувати та передавати свої почуття, а також бачити художньо-образні засоби і вживати їх у власному мовленні.

Отже, образно-художні засоби відіграють важливу роль у навчанні дітей сприймати прекрасне у літературних творах. Тому саме на вчителя початкових класів покладається досить складне завдання. Учитель має запропонувати ті види роботи над твором, які б допомогли зрозуміти прочитане, виявити, засвоїти предмети і явища, картини в тому порядку й повноті, як прагнуть того автор, дивитися на речі його очима, мислити його думками, переживати разом з ним, тобто, дати дитині змогу виявити власний емоційно-естетичний відгук на зображене.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бишова Т. Елементи лексикології – складова предметної компетенції /Т. Бишова // Початкова освіта. – 2012. – № 10. – С. 3 – 9.
2. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований /О. И. Глазунова // – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 190 с.
3. Літературознавчий словник-довідник: Довідкове видання / за ред. О. З. Лебедєва-Гулей. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 752с.
4. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко – К.: МП «Абрис», 1991. – 272 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
6. Савченко О.Я. Я люблю читати : навч. посібн. з літературного читання для учнів 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
7. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 56-58.
8. Теорія літератури: Підручник / за наук. ред. О. Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488с.
9. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства) / А. Ткаченко // – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 448 с.
10. Українська мова : Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зябенюк. –К.: Наук.думка, 2004. – 824 с.
11. Форощук О. О. Українська мова для початкових класів. / О. О. Форощук, Н. С. Форощук. – К.: А.С.К., 2002. – 368 с.
12. Шаган Н. Розвиток зв'язного мовлення на уроках рідної мови / Н. Шаган // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 12 – 13.



Ірина Шило

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

(студентка IV курсу факультету педагогіки та психології)

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

У процесі модернізації початкової освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу відбувається перебудова навчального процесу, спрямування його на особистісний розвиток молодших школярів, формування в них основних компетентностей.

Основною характеристикою традиційної системи освіти, яка спрямована здебільшого на запам'ятовування програмового матеріалу і відтворення його, є конкретно-практичні знання, викладені у вигляді готових зразків. Нині у початкових класах потрібно змінювати пріоритети цілей навчання: на перший план треба ставити його розвивальну функцію, культ самостійності і нестандартності думок.

Відповідно до національної програми «Освіта» передбачено використання світового досвіду для створення системи освіти, яка б відповідала стандартам XXI ст. До таких наукових розробок належить програма розвитку творчої особистості, що є прообразом принципово нової системи освіти. Його основна мета – розвиток здібностей дитини, на відміну від «навчання», де відбувається механічне засвоєння знань. Якщо учень залишається звичайним виконавцем і йому не вдається відчутти задоволення від творчості, то сформувані стійкі пізнавальні інтереси не можливо.

Одним з найважливіших завдань сучасної школи є формування активної, мислячої, творчої, духовно багатой, освіченої особистості. Основною метою школи, як зазначено в Концепції загальної середньої освіти, є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу та таких індивідуальних здібностей учнів, які забезпечать їм досягнення життєвого успіху.

Ефективним засобом виховання в сучасному інформаційному суспільстві є література. Саме вона дає можливість формувати світогляд, моральність, розвивати естетичні почуття, уяву, образне і творче мислення, мовлення молодших школярів.

Початкова школа – перший і надзвичайно важливий етап розвитку літературної освіченості школярів. Перед учителем стоїть важливе завдання – забезпечити високий рівень реалізації змісту літературної освіти школярів, а саме сформувані потрібну для подальшої освіти літературознавчу компетентність. Уведення цього терміна зумовлює розкриття суті поняття і розроблення завдань для його реалізації.

Окреслення шляхів розв'язання порушеної проблеми ґрунтується на аналізі праць В. Мартиненко, О. Вашуленка, Л. Іванової, Г. Мартишук, Г. Герулі, які зробили значний внесок у розроблення теоретичної і практичної бази цього питання.

Метою статті є спроба окреслити основні аспекти поняття «літературознавча компетентність», сформувані завдання, які важливо розв'язувати в процесі навчання молодших школярів на уроках літературного читання, розкрити деякі з них. Ці питання у світлі сучасних дидактико-методичних аспектів реалізації наявного державного стандарту набувають достатньо широкого розгляду.

Зокрема, дослідники Н. Сманнікова, Т. Рамзаева, Н. Колганова тлумачать літературознавчу компетентність як інтегровану особистісну якість, що містить розвивальний і діяльнісний складники. Розвивальний аспект характеризується розвитком мислительних операцій і механізмів читання, розвитком особистісних якостей школярів, їхньої емоційно-чуттєвої сфери. Діяльнісний складник формується в освітньому процесі відповідно до завдань кожного навчального ступеня, ґрунтується на міжпредметних знаннях і здійснюється за допомогою багатьох умінь і стратегій читання – пошуку й аналізу інформації, розуміння й інтерпретації тексту, оцінювання і формування суджень про текст та інше [4, 1].

Науковий співробітник інституту педагогіки Вашуленко О. В. під поняттям «літературознавча компетентність» розглядає оволодіння учнем спеціально структурованими наборами знань про художню літературу, її теорію та історію, літературно-творчими вміннями, досвідом і способами діяльності у цій галузі [1, 16].

За твердженням Іванової Л. І., поняття «літературознавча компетентність» комплексне і охоплює систему вмінь, які є змістом читацької, літературної, бібліотечно-бібліографічної, особистісної компетенцій. Важливими компонентами формування цих компетентностей молодшого школяра є спеціальні здібності та інтерес до читання літературних творів, що сприяють розвиткові читацького досвіду і розширенню кола читання, а також творчої діяльності школярів. Це підґрунтя для подальшої літературної діяльності, успішного оволодіння відповідними знаннями і навичками [3, 2].

На основі різних тлумачень суті поняття «літературознавча компетентність» можна зробити висновок, що попри їх різноманітність, у них виокремлюються спільні чинники. Більшість учених і педагогів розглядає аналізоване поняття з позицій діяльнісного підходу: розуміння літературознавчої компетентності як складника особистісного утворення, яке передбачає володіння індивіда сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, що дають змогу читачеві ефективно взаємодіяти з текстом,



повноцінно усвідомлювати літературні твори, інтерпретувати їх, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, проводити діалогову взаємодію з текстом [4, 4].

Розкриття суті поняття «літературознавча компетентність» дає змогу визначити її зміст, врахувавши результати попередніх досліджень з цієї проблеми. У контексті нашого пошуку важливо проаналізувати зміст власне читацької діяльності, у процесі якої здійснюється формування зазначеного поняття.

За визначенням В. О. Мартиненко, читацька діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою, літературознавчими знаннями і обумовлений поставленими навчальними задачами процес сприймання, осмислення, інтерпретації і оцінки прочитаної текстової інформації [4, 5].

Аналізуючи це визначення, можна сформулювати основні завдання, які передбачає літературознавча компетентність, а саме: оволодівати системою знань, умінь і навичок з предмета; сформувати навичку повноцінного сприймання літературного твору у контексті духовних цінностей національної і світової художньої культури, самостійного спілкування з літературним твором, вступаючи в діалог з автором через текст; розвивати мовні інтелектуальні і творчі здібності; навчити розуміти й інтерпретувати прочитані твори, тексти різних стилів та жанрів; сформувати уміння розмірковувати над їх змістом, висловлювати оцінні судження щодо прочитаного, засвоювати уявлення про світ, що сприяє успішній соціальній адаптації; робити висновки, формулювати власну думку щодо прочитаного, відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтувати свою відповідь; знаходити в тексті потрібну інформацію, самостійно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції; орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення власних пізнавальних потреб [1, 17].

Уважемо доречним розкрити сутнісні поняття деяких з цих завдань, проаналізувавши науковий і педагогічний досвід відомих учених.

Проблему розвитку навичок читання розглядали такі науковці і методисти, як І. Федоренко, І. Пальченко, В. Зайцев, Г. Геруля, О. Савченко, В. Едигей.

За переконанням Г. Герулі, першоосновою літературного розвитку й літературної освіти слід уважати цілісність і самодостатність літературного твору. Цілісність літературного твору – це словесна і структурна продуманість, основа його художності, самодостатності і важлива передумова для загального і літературного розвитку дітей засобами читання. Якісний літературний твір спонукає, привчає, захоплює читача потребою міркувати, запам'ятовувати мову письменника, читати і уявляти саме те, про що хоче розповісти автор. Самодостатність літературно-художнього твору – це ознака його цілісності. Ця якість пояснює, чому гарантом повноцінного читання-спілкування є рівень засвоєння в процесі читання твору. Самодостатність є фундаментом літературознавства. Складність залучення молодшого школяра до читання високохудожніх творів і полягає в осмисленні цих понять [2, 49].

На думку І. Пальченко, щоб навчити дитину виразно читати, треба спочатку розвивати її здібності до цієї навички, а В. Зайцев наголошував, що в роботі з розвитку навички читання треба мати на увазі читання в оптимальному темпі, саме тоді досягається найкраще розуміння учнями прочитаного [5, 23].

Для повноцінного сприймання художнього твору важливим є формування навички швидкого читання, яка значною мірою залежить від розуміння самим вчителем механізму читання, факторів, що впливають на зазначений проце, а саме: характер тексту (складний чи легкий зміст), образ слова (шрифт, чіткість друкування), зорове поле (горизонтальне, вертикальне), розвиненість артикуляційного апарату, постановка дихання, активізація мислення, хороша пам'ять і навіть життєвий досвід та загальний розвиток учня.

Із швидкістю тісно пов'язані усвідомлення і правильність читання. Дуже повільне читання затримує мислення, а отже, і розуміння прочитаного. Надзвичайно швидке – спричиняє виникнення помилок, що теж впливає на усвідомлення тексту. Читати свідомо – означає повноцінно розуміти зміст прочитаного, уміти зіставляти з явищами навколишньої дійсності, робити певні висновки в процесі читання [3, 3].

Цікавою є думка Л. Іванової, яка стверджує, що учні мають навчитися усвідомлювати ідейно-тематичне багатство твору, бачити вираження його ідеї у системі групування персонажів, в особливостях розвитку сюжету, у позасюжетних елементах, у своєрідності мови. Важливим тут є аналіз літературного твору молодшими школярами, що має зумовити його глибоке розуміння, усвідомлення ідеї та сприяти свідомому виразному читанню.

У своїх дослідженнях В. Едигей зауважує, що читання потрібно розмежовувати на прочитування й усвідомлення прочитаного. Він наголошує на тому, що треба більше приділяти уваги прочитуванню, бо саме так закладаються ті здібності, які дозволяють не просто прочитати, а й запам'ятати прочитане, аналізувати. Важливим тут є зробити прочитане цікавим, привабливим і розвивати уяву, для формування цілісного образу.

На думку Н. Д. Молдавської, важливою є самостійна робота з книжкою, сутність якої відносить її до виду діяльності, що співвідноситься з усіма методами навчання роботи з художнім твором. При цьому дослідниця зазначає, що самостійна робота може мати найрізноманітніший характер: від спостереження школярів над особливостями мови твору до самостійної оцінки та висновків про нього. Самостійну роботу, вона вважає, слід організовувати так, щоб діяльність школярів завжди була



пов'язана з пошуками того нового, що в силу певних причин залишилося поза межами дитячого сприймання.

Зрозуміти твір – це не лише просто усвідомити, де, коли і за яких обставин відбулися певні події, які якості герої при цьому виявили, але й виявити ставлення письменника до зображеного героя, зрозуміти той чи інший факт або явище, глибину змісту, який викладено у творі, побачити і зрозуміти засоби зображеного. Зважаючи на це, важливо навчити і привчити учнів до самостійного опрацювання конкретного літературного твору. Важливо розглянути питання особистісного та індивідуального підходу до поставлених завдань перед дитиною. Читач входить у створений письменником світ образів, маючи певний особистісний підхід до засобу роботи з твором, залучаючи для цього свої сприймання, переживання і роздуми. Працюючи з кожним художнім твором, учень прагне знайти найдосконаліший шлях оволодіння ним, для чого певною мірою підключається весь рівень досвіду, в якому бере участь і відтворюється весь духовний, раціональний і емоційний світ людини з її особистісними та індивідуальними особливостями.

У своїх дослідженнях О. Я. Савченко наголошує на необхідності комплексного підходу до формування, вдосконалення й розвитку всіх якостей читання, бо усвідомленість залежить від правильності й виразності читання, правильність – від темпу, рівня усвідомленості, а виразність відображає всі якості навички читання [5, 23].

Більшість науковців погоджується, що важливість і труднощі розуміння, сприймання та засвоєння художнього слова полягають у тому, що одне і те ж слово може використовуватися в різному контексті і виконувати різні функції – бути засобом інформації, сигналом, що означає те чи інше явище, і в той же час художнім образом, що відтворює всю глибину розуміння літературної мови загалом. З цього випливає, що виникає потреба в забезпеченні такої атмосфери на уроці, за якої молодший школяр прагнучиме відповідати на поставлені перед ним завдання, а для цього створюється система навичок, за допомогою якої учень розумітиме всю глибину прочитаного твору.

Отже, розвиток освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є здатність до оновлення, відкритість новому. Найнеобхіднішою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі є: значущість освіти для індивіда і суспільства; організація та активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; активізація освітнього процесу до записів і потреб особистості; організація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття. Ці тенденції засвідчують, що важливою функцією людини є її розвиток. Читання – це основне вміння людини в житті, без якого вона не може повноцінно пізнати навколишній світ. З огляду на сказане цьому вмінню вчитель початкової школи приділяє багато уваги, формуючи читацьку компетентність молодшого школяра, що, як зазначено в Державних нормативних документах (Державному стандарті початкової загальної освіти, навчальних програмах з літературного читання для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою), є одним із важливих складників мети курсу. Для того, щоб література здійснювала свою розвивальну і виховну роль, потрібно зрозуміти зміст основних завдань літературознавчої компетентності і вже потім підбирати відповідні методи і засоби для їх реалізації. На сучасному етапі розвитку суспільства у процесі модернізації освіти важливо, щоб читання стало стежкою, що веде учня до вершин розумового, морального і естетичного виховання. Інтерес до нього потрібно виховувати не тільки для того, щоб діти стали грамотними людьми, а здебільшого для того, щоб росли вони добрими, відкритими, уміли розуміти іншу людину, співчувати їй, допомагати, що і передбачає літературознавча компетентність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко О. В. Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів / О. В. Вашуленко // Початкова школа. – 2007. – № 12. – С. 16–20.
2. Геруля Г. О. Шляхи літературного розвитку молодших школярів / Г. О. Геруля // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С. 48–50.
3. Іванова Л. І. Літературна компетентність молодшого школяра / Л. І. Іванова // Початкова школа. – 2005. – № 38. – С. 2–13.
4. Мартиненко В. О. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В. О. Мартиненко // Початкова школа. – 2013. – № 12. – С. 3–7.
5. Мартишук Г. В. Як формувати читацькі компетентності / Г. В. Мартишук // Відкритий урок. – 2013. – № 10. – С. 22–27.



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Анастасія АНГЕЛОВА

РЕГІОНАЛЬНІ ІНТЕРНЕТ-ЗМІ: ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Н.М. Фенько

Актуальність дослідження. Регіональні медіа, друковані, радійні, телевізійні, тривалий час були повноправними господарями інформаційного простору. Саме вони реалізовували найважливіші функції журналістики – інформаційну і формування громадської думки. На початку XXI століття до ніші регіональних засобів масової інформації приєдналися інтернет-видання, які за короткий термін набули надзвичайної популярності у аудиторії. Утім дослідники звертають недостатню увагу на їхню специфіку. Крім того, в сучасному журналісткознавстві не існує чіткої і цілісної системи класифікації інтернет-ЗМІ. Єдиний поділ, який влаштовує більшість дослідників, ґрунтується на наявності чи відсутності у досліджуваного об'єкта друкованого аналога. Варто також нагадати, що в українському законодавстві відсутнє поняття «мережеві ЗМІ». Зважаючи на вищезазначені факти, вважаємо тему нашого дослідження актуальною.

Мета публікації – описати особливості функціонування регіональних інтернет-видань на Кіровоградщині.

Реалізація мети передбачає виконання ряду завдань, серед яких:

- детермінація понять «регіональні ЗМІ» та «регіональні інтернет-ЗМІ»;
- опис і диференціація характеристик регіональних інтернет-видань.

Об'єктом дослідження обрано кіровоградські інтернет-ЗМІ.

Предметом дослідження постають особливості функціонування регіональних інтернет-ЗМІ.

У нашій роботі **джерелом практичного матеріалу** і об'єктом аналізу є інформаційні інтернет-видання «Новини Кіровоградщини», «Перша електронна газета» та «Гречка».

Розвиток регіональних медіа видається однією із найважливіших умов розвитку інформаційного та комунікативного простору України. Водночас функціонування тих чи інших інтернет-ресурсів та їх рівень свободи дозволяють говорити про рівень інформаційної насиченості регіону та рівень свободи преси в області.

Регіональним засобом масової інформації прийнято вважати періодичні друковані видання, що мають постійну назву, виходять через відносно короткий проміжок часу, містять, відповідно до своєї програми, оперативну інформацію переважно локального характеру, орієнтовані на коло читачів певної території (регіону) і розповсюджуються на території цього регіону. Уже тут закладено основи для термінологічного протиріччя понять «регіональний друкований засіб масової інформації» та «регіональне інтернет-видання». Виходячи з наведеного визначення та ідентифікатора «територія розповсюдження», поняття «регіональне інтернет-видання» стає оксюмороном, зважаючи на глобальний характер самої мережі Інтернет. На нашу думку, класифікувати інтернет-видання за приналежністю до того чи іншого регіону видається можливим тільки на основі його контенту, тобто спеціалізації на новинах, інформаційному висвітленні певного регіону.

Регіональними виданнями (як друкованими, так і інтернет-виданнями) у класичному розумінні цього поняття необхідно розуміти, видання, код яких спрямований на певні географічно обмежені адміністративні одиниці (регіони) і правильно або близько до повідомлюваного інтерпретується реципієнтом. Основними функціями такого ЗМІ визначаються своєчасне, повне висвітлення місцевих подій, важливих місцевих проблем, представлення думок ключових осіб регіону, створення можливості для обміну інформацією між мешканцями регіону, орієнтація в культурних подіях, практична допомога в соціально-побутових потребах.

Як свідчить практика, незадовільний економічний стан, дотаційність деяких регіональних та загальноукраїнських медіа, зокрема друкованих, створює умови для розвитку інтернет-журналістики, адже часто саме у всесвітній мережі продовжують своє життя ЗМІ, існування яких поза мережею стає занадто затратним для власників/редакцій.

Проте вчені застосовують різні критерії типології інтернет-ЗМІ, через що з'являється безліч різнорівневих класифікацій і виникає плутанина. Множинність термінів на позначення нового типу ЗМІ обумовлена, по-перше, функціонуванням різних варіантів найменувань каналу передавання інформації – «інтернет», «мережа», «веб»; по-друге, неузгодженістю позицій стосовно визначальних ознак нових ЗМІ. Інша проблема – відсутність спільних усталених ознак, на підставі яких журналістські матеріали можна було б відрізнити від усіх інших ресурсів мережі. Проблема типології інтернет-ЗМІ ускладнюється відсутністю спільних критеріїв для класифікації, що спричинено специфічною природою нових медіа. Єдиною загальновизнаною версією типології на сьогодні є поділ мережевих ЗМІ на інтернет-версії традиційних ЗМІ і власне онлайн-версії видання, які не мають друкованих, телевізійних або радіоаналогів.



Усі засоби масової інформації, наявні в інтернеті, класифікувати на підставі одного-двох критеріїв практично неможливо, оскільки це принципово новий вид ЗМІ. Вирішальну роль тут відіграє мультимедійність – здатність поєднувати можливості різних знакових систем та синтезувати засоби передавання інформації. Ця ознака інтернет-медіа є типологічною.

Тож, як бачимо, однієї усталеної класифікації інтернет-ЗМІ на цей момент просто не існує, що, однак, не заважає нам виокремити наявні в регіоні інформаційні мережеві видання та дослідити їхню специфіку.

Таким чином, одним із ключових для нашого дослідження параметрів стала «свобода» місцевих інтернет-ЗМІ. Адже, як правило, регіональні медіа підпорядковані інтересам того чи іншого інвестора, а, отже, журналісти тут виступають в ролі глашатаїв думок замовника. Окрім поняття «свобода», для аналізу інтернет-ЗМІ ми використовуємо такі функціональні критерії: комунікативна функція; інформаційна функція; ціннісно-регулююча функція; організаційна та креативна функції; рекреативна функція; функція форуму.

Нами проаналізовано діяльність трьох регіональних мережевих засобів масової інформації (інтернет-ЗМІ) з точки зору свободи ЗМІ та виконання ними ряду функцій, притаманних для онлайн-видань. Об'єктом дослідження стали мережеві видання «Новини Кіровоградщини» (адреса в мережі: <http://novosti.kr.ua/>), «Гречка» (адреса: <http://gre4ka.info/>) та «Перша електронна газета» (адреса: <http://persha.kr.ua/>).

На жаль, на порталі «Новини Кіровоградщини» (адреса: <http://novosti.kr.ua/>) неможливо визначити середньодобову кількість відвідувачів. Ключові слова, за якими сайт можна знайти в пошукових мережах: Новини Кіровоградщини новини Кіровоград Кіровоградська область Кіровоградщина політика влада економіка спорт культура кримінал надзвичайні події авторські статті онлайн-конференції районні газети Кіровоградської області. У позиції пошуковика «Google» на запит «новости кировограда» сайт є дев'ятим (390 запитів на місяць), на запит «кировоград новости» – дванадцятим (140 запитів на місяць). Видання набуло популярності серед користувачів у 2011 році. На цей момент у редакції працюють редактор Сергій Муринець, журналісти Алла Зейферт та Руслан Худояров і фотокореспондент Олена Карпенко. Біля витоків проекту стояли відомі кіровоградські журналісти Андрій Лисенко, Ігор Крушеніцький та інші.

Особливістю «Новин Кіровоградщини» можна назвати дещо «регресивну», з точки зору світового досвіду, модель розвитку. Так, зокрема, інтернет-видання з'явилося раніше, ніж почав виходити «друкований варіант» – газета з однойменною назвою. Сайт не має реєстрації як інформаційне агентство, тому, імовірно за все, зараз позиціонується перед контролюючими органами як онлайн-аналог друкованого видання.

«Інформаційний портал Кіровоградщини «Гречка» (адреса: <http://gre4ka.info/>) має середньодобову кількість відвідувачів на рівні 4–5 тисяч осіб на добу, які переглядають близько 10 тисяч сторінок видання (дані «Яндекс.Метрики» на сайті). Ключові слова, за якими сайт можна знайти в пошукових мережах (опис сайту): Кіровоград новини, Інформаційний портал кировоградщини - Гречка. Актуальні новини регіону, аналітика, обговорення. У позиції пошуковика «Google» на запит «гречка» сайт є третім (3600 запитів на місяць). Видання пройшло шлях від позиціонування себе як «молодіжний онлайн-журнал» до «Інформаційний портал Кіровоградщини» та набуло серйозної популярності серед користувачів у 2012 році як єдиний на той момент опозиційний інтернет-ресурс регіону. На разі в редакції працюють шеф-редактор Валерій Лебідь, журналісти: Марта Луцька, Світлана Дубина, технічну підтримку сайту забезпечує Віталій Котяк, а юридичний супровід – Геннадій Нікішов. Крім того, сайт має ряд постійних дописувачів, серед яких відомі в області журналісти Євген Савранський, Валентина Головань, Надія Паливода, Олег Базақ, Василь Тимченко. Засновником видання є його редактор Валерій Лебідь.

«Перша електронна газета» (адреса: <http://persha.kr.ua/>) позиціонує себе як обласне інформаційне Інтернет-видання. Середньодобова кількість відвідувачів порталу, на жаль, визначити не вдалося, однак, як стверджують самі керівники проекту, це – близько двох тисяч унікальних відвідувачів на добу. Ключові слова, за якими сайт можна знайти в пошукових мережах: Перша електронна газета persha.kr.ua Кіровоград Кіровоград новини Кіровоград статті Кіровоградская область Кіровоградские новости Кіровоградські новини політика економіка культура спорт шоу-бізнес новости суспільство. У позиції пошуковика «Google» на запит «новости кировограда» сайт знаходиться в другому десятку. Видання працює з березня 2013 року. Інформація про склад редакції замовчується, однак відомо, що до лютого 2014 портал очолював один із засновників проекту «Новини Кіровоградщини» Ігор Крушеніцький.

Як удалося нам з'ясувати в процесі аналізу, усі ці видання, скоріше за все, є дотаційними, оскільки прибутку від розміщення реклами явно не вистачає для фінансування діяльності навіть онлайн-видання. Крім того, наповнення сайту, його інформаційна політика часто вказує на безпосередніх власників чи осіб, у колі інтересів яких знаходиться діяльність цього ресурсу. Зокрема, портал «Новини Кіровоградщини», що лежить у полі впливу осіб, наближених до керівництва області та правлячої політичної партії, більшу увагу приділяє висвітленню саме точки зору своїх керівників, детальніше і частіше подає інформацію про діяльність органів влади, у той час як сайт «Гречка» зосереджується на висвітленні діяльності опозиційних лідерів України та області, а цитати керівників регіону піддає жорсткому аналізу з використанням оціночних суджень (у «Новинах Кіровоградщини»



так чинять із матеріалами опозиції). Інтернет-сайт «Перша електронна газета» належить до зони впливу групи компаній «Креатив» та одного з місцевих народних депутатів, саме тому велика частка матеріалів порталу присвячена саме інформаційному захисту бізнесу власників та іміджевим для народного депутата публікаціям.

Окрім того, кожне з аналізованих завдань зайняло певну нішу в інформаційному полі регіону та обласного центру. Так, якщо «Новини Кіровоградщини» спеціалізуються на висвітленні діяльності органів влади (переважно, з акцентом на позитив), то «Перша електронна газета» використовує розгалужену систему власкорів для швидкого і повноцінного інформування про життя районів області. «Гречка» ж, у свою чергу, попри позиціонування як «Інформаційний портал Кіровоградщини», основну увагу приділяє новинам Кіровограда.

Аналізовані видання виконують переважно інформаційну функцію, часом публікують аналітичні журналістські матеріали, а інколи переходять на засади інформаційно-пропагандистської діяльності. Частка власне авторських аналітичних матеріалів найбільша у «Першій електронній газеті», водночас новинні авторські замітки частіше публікує «Гречка». Залежно від політики видання редакція різними способами намагається налагодити контакт із читачем, але серйозних кроків на шляху до цього не спостерігається: зокрема, на усіх аналізованих порталах відсутні форуми, блоги можна вести лише на одному із них. Окрім того, портал «Перша електронна газета» приховує адресу редакції та її склад – на сайті розміщено лише телефон редактора, без називання навіть його імені.

Мусимо відзначити, що, незважаючи на порівняно менші витрати на утримання онлайн-видання, аналізовані інтернет-портали не здатні самі себе забезпечувати, а, отже, повинні мати джерела фінансування ззовні. Фінансування ззовні, у свою чергу, веде до підконтрольності журналістів інтересами замовника і втрати свободи слова.

Варто також додати, що регіональні інтернет-ЗМІ від початку другого десятиліття ХХ століття активно входять в інформаційний простір, але мало хто закріплюється там надовго – практично щомісяця виникають інтернет-портали, засновані одним-двома людьми, але так само швидко вони й зникають. Поки що аналізовані видання активно діють в медіа-просторі регіону. Зокрема, видання «Новини Кіровоградщини» спромоглося після появи в інтернет-просторі, розпочати випуск свого друкованого аналога.

Цікавим видається і той факт, що аналізовані інтернет-ресурси, у зв'язку з відсутністю висвітлення поняття інтернет-ЗМІ в українському законодавстві, з юридичної точки зору не є засобами масової інформації. Зокрема, портали «Гречка» та «Перша електронна газета» не мають жодної реєстрації (сайт «Новини Кіровоградщини» можна вважати мережевим аналогом однойменного друкованого видання, хоча тут ситуація зворотня). Відсутність реєстрації як ЗМІ керівники цих видань розглядають як плюс – притягнути до відповідальності чи чинити юридичний і адміністративний тиск на видання, якого де-юре не існує, дуже важко. Утім на регіональному рівні представники інтернет-медіа сприймаються саме як журналісти.

Висновки. Аналіз діяльності провідних кіровоградських інтернет-ЗМІ доводить, що на теперішній момент зарано говорити про вільну і незаангажовану регіональну інтернет-журналістику. Незважаючи на це, роль інтернет-ЗМІ постійно зростає і вони становлять серйозну конкуренцію традиційним видам медіа. Це уможливило надалі зміну ситуації: інформаційні регіональні сайти зможуть вийти на самокупність, що забезпечить прозоре інформаційне поле та високий рівень свободи слова.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артамонова І. Інтернет-ЗМІ як нова парадигма теорії української журналістики / І. М. Артамонова // Соціальні комунікації сучасного світу: Науково-теоретичний збірник. – Запоріжжя, 2009. – С. 44–47.
2. Артамонова І. Інтернет як специфічний тип мас-медійного тексту (на матеріалах українського сектору мережі) / І. М. Артамонова // Вісник Сумського державного університету. – Суми, 2007. – № 2. – С. 5–9.
3. Афанасьєва К. О. Інтернет-видання: обсяг прав та ступінь відповідальності [Електронний ресурс] / К. О. Афанасьєва // Режим доступу : <http://journalib.univ.kiev.ua>
4. Градюшко А. А. Сетевая пресса в системе СМИ : учебно-методический комплекс / А. А. Градюшко. – Мн.: ЗАО «Современные знания», 2005. – 144 с
5. Городенко Л. Правові взаємини електронних видань та держави [Електронний ресурс] / Л. Городенко // Медіакритика. – 2009. – 15 липня. – Режим доступу : <http://www.mediakrytyka.info/drukovani/pravovi-vzayemyny-elektronnykh-vydan-ta-derzhavy.html>
6. Колісник О. М. Типологія інтернет-ЗМІ як журналістикознавча проблема / О.М. Колісник // Вісник ХДАК : зб. наук. праць. – Харків : ХДАК. – 2010. – Вип. 30. – С. 202–208.
7. Крейг Р. Інтернет-журналістика: робота журналіста і редактора у нових ЗМІ / Р. Крейг. – К.: Києво-Могилянська академія, 2007. – 324 с.
8. Федорчук Л. П. Функції інтернет-ЗМІ / Л. П. Федорчук // Наукові записки Інституту журналістики. – Том 41. – 2010. – С. 95–98.
9. Чабаненко М. В. Інтернет-ЗМІ як складова частина системи засобів масової інформації України: монографія / М. В. Чабаненко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 183 с.



Анна БОЙКО

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ ВІДОНІМНИХ ТЕРМІНІВ ІНДУСТРІЇ МОДИ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор С.Л. Коетюх

Науково-технічна революція як одне з найважливіших соціальних явищ сучасності вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу. Ці зміни полягають у тому, що переважна більшість нової лексики належить до галузі різноманітних наук: природничих, технічних, гуманітарних тощо. Цей фонд має тенденцію до зростання. Науково-технічна термінологія є значним масивом лексики, що стрімко розвивається та активно взаємодіє із семантичними парадигматичними утвореннями.

Значна частина термінів утворена від власних назв. Різномасштабні проблеми окремих класів і підкласів онімів вивчали О. В. Суперанська, В. Д. Бондалетов, Ю. О. Карпенко, В. О. Горпинич, М. Г. Сюсько, П. Д. Бучко, В. В. Лучик та багато інших. Словотворення різних груп лексики досліджували І. І. Ковалик, В. О. Горпинич, О. О. Тараненко, С. Є. Панцьо, Є. А. Карпіловська, А. М. Нелюба та інші.

Вивчення закономірностей утворення саме термінологічної лексики, її структури та семантики стало одним з найважливіших завдань сучасної лінгвістики [4]. Проте малодослідженими залишаються відонімні похідні в різних галузях, зокрема у сфері моди, що й зумовило **актуальність** публікації.

Метою статті є з'ясування особливостей деривації термінів індустрії моди, що походять від власних назв. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) з'ясувати групи твірних слів, від яких походять досліджувані терміни; 2) визначити способи словотворення вказаних лексем.

Серед нових лексичних одиниць, тобто одиниць, досі не фіксованих в українських словниках чи текстах, представлені результати двох процесів – вторинної номінації та запозичування, яке може бути як первинним, так і повторним, а отже, також становити результат вторинної номінації за допомогою вже засвоєної іншомовної одиниці. При цьому, вторинну номінацію розуміємо як процес витворення нової одиниці лексикону в межах системи української мови, запозичування ж становить процес засвоєння для потреб номінації готової одиниці [4]. Водночас запозичування також є процесом творчим, а не механічним уведенням до номінаційного корпусу української мови одиниці іншої мови. Доказом цього є широка шкала результатів їх формально-семантичного адаптування. Вторинна номінація та адаптація нових запозичень становлять два основні ресурси й способи розвитку лексикону національної мови, два шляхи його оновлення.

Якщо вторинна номінація засвідчує спроможність мови вдовольнити нові когнітивні та комунікативні потреби спільноти за рахунок своїх внутрішніх ресурсів, то засвоєння нових запозичень указує на відкритість національної мови до номінативних ресурсів інших мов, здатність носіїв української мови їх творчо опановувати й припасовувати до нових потреб українського суспільства. Такі два шляхи розвитку лексичного складу мови визначають і дві засадничі тенденції еволюції мови в цілому: її інтернаціоналізацію, зближення з іншими мовами та націоналізацію, віддалення від інших мов, збереження своєї самобутності.

Найбільший клас відонімних дериватів утворений саме від прізвищ осіб, які мали стосунок до вказаної речі. Це зумовлено історичними чинниками та умовами існування в певний період часу [1, с. 227]. Наприклад, *бекеша* – верхній чоловічий одяг до талії з розрізом ззаду, спереду оздоблений шнурками названий на честь віденського полководця Каспара Бекеша. На це вплинули такі фактори: ім'я чоловіка, який носив цю річ, та історичний час, коли для походів зручним був саме такий одяг.

Прикладом такого способу номінації є плащ з коміром прямого силуету в класичному стилі – *макінтош*, який дістав свою назву від Ч. Макінтоша (1868–1928). Прикладом також може бути назва чоловічого капелюха без полів – *гарібальді*, назва якого пішла від імені національного героя Італії Джузеппе Гарібальді (1807–1882). *Гавелок* – довгий чоловічий плащ без рукавів з пелериною, який дістав назву від прізвища англійського генерала Генрі Гавелока (1795–1857). *Френч* – куртка військового зразка до талії з чотирма зовнішніми накладними кишнями (від прізвища англійського фельдмаршала Дж. Френча). До таких відонімних дериватів належать: *галіфе*, *гаррик*, *губертус*, *дербі*, *жаккард*, *кардиган*, *норфолк*, *пальмерстон*, *пітершам*, *страз*, *сеун*, *толстовка*, *честерфілд* тощо [3].

Спосіб деривації цих слів – переважно лексико-семантичний, трапляються також лексеми, утворені суфіксальним способом. Щоб пристосувати нові терміни до системи української мови, спостерігається тенденція до вживання українських суфіксів: -ій-, -к-, -т-, -ок-, -ик- (*бордотка*, *александрійка*).

На другому місці за чисельністю лексеми сфери моди, що походять від географічних назв, тобто топонімів [2, с. 20], наприклад: *брюки оксфордські* – дуже широкі штани, зазвичай із сірої хутряної тканини (від м. Оксфорд); *бікіні* – жіночий купальний костюм, який складався з бюстгальтера та плавок, іноді додавався халат (від назви атолу Бікіні); *балаклава* – в'язаний шолом, який закриває голову, шию та плечі (від м. Балаклава); *дафлкот* (англ. *duffle coat*) – чоловіче цупке пальто з капюшоном, застібається на петлі з дерев'яними гудзиками, схожими на палички, зазвичай темно-синього кольору (пальто шують з тканини *дафл*, назва якої утворена від найменування бельгійського



містечка Дюффель); *данстебл* – оригінальний спосіб плетіння капелюшків із соломи (від м. Данстебл, Англія); *джодхпури* – чоловічі та жіночі бриджі для верхової їзди (від м. Джодхпур, Індія); *дама* – однотонна тканина з текстильним орнаментом, у якому поєднуються атласні й полотняні переплетіння (від м. Дамаск) тощо. Від назви міста Ньюмаркет, де був відомий іподром, утворено найменування чоловічого чи жіночого довгого приталеного пальта – *ньюмаркет*, яке використовувалося спочатку для верхової їзди. Дериват *краватка а ля штенкерк* – краватка, що зав'язувалася вільно й розвівалася на вітрі, – походить від ойконіма Штейнкерк (Штейнкірх), при якому в 1692 році відбулася битва. Вона почалася неочікувано, французькі солдати навіть не встигли нормально зав'язати краватки, проте вони перемогли англійців. Пізніше таку моду перейняли жінки.

Вищезазначені деривати утворюються лексико-семантичним способом (*балаклава*, *данстебл*, *ньюмаркет*, *штенкерк*), суфіксальним (*оксфордські*), флексійним (*джодхпури*), а також у результаті запозичення іншомовного слова (*дафлкот*) та за допомогою усічення (*дама*).

Рідше лексеми зі сфери моди походять від власних імен осіб, фірмонімів, що мають прозору мотивацію [2, с. 24]: *александрійка* – червона бавовняна тканина, іноді зі смужкою чи клітинкою в одну нитку синього, білого чи жовтого кольорів (від чоловічого імені Александр); *борсаліно* – м'який фетровий капелюшок із шовковою стрічкою на зовнішньому боці та трьома вм'ятинами (від назви італійської фірми „Борсаліно”, що випускає цей продукт) тощо. Перша лексема утворена суфіксальним способом, друга – лексико-семантичним. Засвідчено термін, який походить від назви річки – *меандр* (лексико-семантичний спосіб) – геометричний орнамент із суцільної кривої чи ламаної лінії, що утворює низку спіралей.

Таким чином, мова постійно поповнюється новими термінами, зокрема й в індустрії моди. Це спричинено стрімким розвитком науки і техніки. Велика група дериватів індустрії моди відомішого походження, що є наслідком зв'язків з історією виникнення тої чи тої речі, географією та обставинами появи. Твірною базою переважної більшості лексем сфери моди є прізвища осіб, з якими певним чином пов'язані досліджувані деривати. Меншу групу складають слова, утворені від топонімів, гідронімів, власних імен людей, фірмонімів тощо. Найчисельнішими є терміни індустрії моди, утворені лексико-семантичним способом. Вони закріпилися в українській мові в тому вигляді, у якому увійшли до неї. Великий клас становлять слова, утворені суфіксальним способом, переважно шляхом додавання до іншомовного слова українського суфікса. Трапляються деривати, утворені флексійним способом, у результаті запозичення з інших мов, а також усічення, останнє зумовлено законом економії мовленнєвих зусиль.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кирилук О. Л. Принципи і мотиви номінації в сучасній українській кінонімії / О. Л. Кирилук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія „Лінгвістика”. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – Вип. 3. – С. 225–229.
2. Ковтюх С. Л. Кінонімія в сучасній українській мові: принципи номінації та способи творення: монографія / С. Л. Ковтюх, О. Л. Кирилук. – Кіровоград : ДЛАУ, 2010. – 168 с.
3. Словник модних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?tld=ru&lang=ru&text=%d1%81%D0%>.
4. Карпіловська Є. Номінація у сучасній українській мові: тенденції розвитку [Електронний ресурс] / Є. Карпіловська // Літературне місто. Онлайн бібліотека української літератури. Освітній онлайн ресурс. – Режим доступу до журналу: <http://litmisto.org.ua/?p=8641>

Юлія ГАРАЩЕНКО

НЕОФІЦІЙНА АНТРОПОНІМІЯ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА: АНДРОНІМИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент О.І. Крижанівська

У статті досліджується функціонування андронімів сучасного українського села (на прикладі с. Цибулеве, Знамянського р-ну, Кіровоградської обл.). Встановлені словотвірні типи однослівних андронімів, описані структурні особливості антропонімних словосполучень, які виконують функцію андронімів.

Ключові слова: андронім, антропонім, прізвище, прізвище.

Власні назви людей загалом, а неофіційні найменування осіб зокрема, посідають важливе місце в лексичному складі мови. Адже антропоніміка є невичерпним джерелом для вивчення і мови, і культури конкретного народу. Створення власного імені (офіційного та неофіційного) є одним із різновидів кодування історично-культурної інформації, у якому відображено об'єктивне та суб'єктивне, мовне і позамовне.

Кожна власна назва ідентифікує та індивідуалізує номінований об'єкт у лексичному складі української мови. Неофіційні іменування – це додаткові імена, на основі яких ідентифікується та характеризується особа. Вони займають важливе місце в лексичному складі сучасної української мови.

М. Ушаков, досліджуючи теоретичну сторону функціонування вуличного найменування як специфічного мовного явища, наголошує: „Розпочинати серйозне спеціальне вивчення прізвищ потрібно, очевидно, не з уточнення питання про найбільш прийнятний розподіл прізвищових імен за якимись групами, а з'ясування того, що ж треба розуміти під прізвищем” [4, 104]. Як зазначає



Г. Ліщинська, поки що іде акумуляція наукового матеріалу, і тому антропонімісти ще не дійшли до теоретичних узагальнень [2, 320].

Лінгвісти, студіюючи антропонімний матеріал, намагалися подати своє тлумачення терміна *прізви́сько*. Проте всі ці дефініції неповні, однобічні, переважно акцентовані на однакових чинниках появи народно-побутових антропонімів, тоді як інші важливі фактори або зачеплені частково, або лишені поза увагою. Це пояснюємо специфічністю прізви́ська порівняно з іншими антропонімними одиницями, про що говорять Г. і Д. Бучки: “Сам термін прізви́сько навіть по відношенню до індивідуальних іменувань не має чітких границь, він досить невиразний і неоднозначний” [1, 60].

Словник української мови подає таке визначення: “*Прізви́сько* – найменування, яке іноді дається людині (крім справжнього прізвища та імені) і вказує на яку-небудь рису її характеру, зовнішності, діяльності, звичок” [7, 108].

Широко представлений термінологічний опис неофіційного антропоніма П. Чучкою в енциклопедії “Українська мова”, де автор зазначає, що прізви́сько (вуличне прізвище, кличка) – вид антропоніма, неофіційне особове іменування, яким середовище індивідуалізує або характеризує особу [7, 532].

Один із перших дослідників В. Охримович стверджував: “Кожде прозвище є на те, щоби відрізнити одну людину від другої, і в тім напрямі прозвища є доповненням і підмогою імен хрестних, котрі у різних людей бувають однакові” [3, 204]. Тут учений, очевидно, говорить про тезоіменування, яке з одного боку і спричиняє появу неофіційних формул прозивання.

І. Огієнко зазначає: “Прізви́сько – найменування, яке дається іноді людині, особливо у сільських громадах, щоб характеризувати її зовнішній вигляд, вдачу, звички. Від *при+звати*” [5, 127].

До неофіційних іменувань належать: 1) демінутивно-гіпокористичні варіанти імен; 2) неофіційні присвійні деривативи від імен та прізвищ; 3) індивідуальні прізви́ська найрізноманітнішого походження та мотивації; 4) сімейно-родові спадкові вуличні назви. Неофіційні засоби та способи ідентифікації людей досліджені ще недостатньо. Вивчення українських неофіційних антропонімів розпочалося з праць І.П. Крип'якевича, В.Ю. Охримовича, М.Ф. Сумцова, І.Я. Франка, В.М. Ястребова. Народно-побутову антропонімію Закарпаття дослідив П.П. Чучка. Здебільшого окремі питання українських неофіційних особових назв розглядають у статтях О.В. Антонюк, Л.О. Кравченко, М.Я. Наливайко, І.Р. Остап, С.Є. Панцьо, І.Д. Сухомлин, Н.М. Федотова та ін. В.А. Чабаненко уклав словник «Прізви́ська Нижньої Наддніпряниці», Г.Л. Аркушин упорядкував «Словник прізви́ськ північно-західної України» та «Словник варіантів власних імен північно-західної України». Необхідність дослідження прізви́ськ різних регіонів України зумовлює актуальність нашої розвідки.

У запропонованій статті ставиться **мета** – розглянути один з видів неофіційних іменувань людини – андроніми, які функціонують в с. Цибулеве, Знам'янського р-ну, Кіровоградської обл.. До аналізу залучено близько 230 назв, зібраних шляхом безпосереднього спілкування з інформантами.

Андроніми – це неофіційні найменування жінки за особовою назвою її чоловіка, яка найкраще ідентифікує його в певному середовищі: Микитиха < Микита (ім'я чоловіка), Зваричка < Зварич (прізвище), Приймакова < Приймак (прізвище). Звичай називати заміжню жінку за її чоловіком існує в усіх слов'янських народів. Як зазначає А.Ф. Міхіна, у болгар у XIX – поч. XX ст. андронім був обов'язковим при найменуванні заміжньої жінки. Ця модель іменування, ймовірно, виникла в далекому минулому і була пов'язана зі структурою патріархальної сім'ї, у якій керівна роль належала чоловікові [3, 212].

Українські андроніми фіксуються писемними пам'ятками з XV – XVI ст. Вони вільно функціонували в усіх стилях. У сучасній українській мові вживання цих назв в офіційній сфері обмежене, проте в розмовно-побутовому мовленні вони активно використовуються як зручні ідентифікатори заміжніх жінок. Андроніми належать до одного з найбагатших і найуживаніших розрядів назв людей за спорідненістю і своєю функцією: указують на зв'язок з чоловіком, сім'єю, родом, на різні індивідуальні риси людини, рід її занять, походження з певної місцевості, національність тощо.

Ономатологи кваліфікують андроніми неоднозначно: або як особливий вид антропонімів (Г.Л. Аркушин, Л.Т. Масенко, А.Ф. Міхіна, Є.С. Отін, І.Д. Сухомлин), або як вид родичівських (генесіонімічних) прізви́ськ (О.В. Антонюк, М.Я. Наливайко, С.Є. Панцьо). Проте у говірках української мови вони сприймаються по-різному. Так, у бойківських говірках переважна більшість андронімів не вважається прізви́ськами, вони часто використовуються замість особових імен заміжніх жінок і навіть можуть уживатися під час звертання до жінки [1, 7]. Як нейтральні назви вони функціонують і на Верхній Наддніпряниці [4, 104-105].

Для лісостепової зони Кіровоградщини (сіл Олександрівського, Знам'янського районів) називання жінки за чоловіком є найпоширенішим видом найменування в розмові про третю особу. Причину цього треба шукати у більш повній інформації, яку несуть андроніми в порівнянні з власними особовими іменами чи прізвищами. Порівняймо, ім'я *Вустя* - це найменування якоїсь жінки; *Вустя Махиня* - це ім'я і прізвище (за батьком чи чоловіком) якоїсь жінки; *Вустя Махиниха* - це ім'я якоїсь жінки, що одружена з чоловіком, прізвище якого Махиня.

Правда, практика показує, що цей засіб ідентифікації поширюється не на всі групи жінок. Як правило, андроніми не використовуються для називання жінок-учителів, жінок-лікарів. В розмові їх називають по батькові: *Федоровна* (Катерина Федорівна Шевчук), *Макаровна* (Марія Макарівна



Прудка), *Дементіївна* (Неля Дементіївна Філоненко), *Гавриловна* (Віра Гаврилівна Лупало). І лише зрідка андронім виступає як уточнювальний номінативний компонент при усіченому імені по батькові: *Степановна Махиниха* (Валентина Степанівна Махиня).

Оскільки в Україні в офіційно-діловому спілкуванні введено єдину форму називання особи, центральне місце в якій займає прізвище, то якраз воно і є основним носієм ідентифікації особи. Цим зумовлено і той факт, що прізвища - основна словотвірна база андронімів: *Каракайка* - *Каракай*, *Дротенчиха* - *Дротенко*, *Жугановиша* - *Жуганов*, *Кріпачка* - *Кріпак*, *Ватилючка* - *Ватилюк*. Цікаво, що іноді утворюються омонімічні андроніми від різних прізвищ: *Турчиха* - *Турок* і *Турчин*, *Ємчиха* - *Ємець* і *Ємченко*, *Головчиха* - *Головатенко* і *Головко*, а від одного прізвища - різні андроніми: *Губалька* (Валька Губалька - свекруха) і *Губальши* (Надька Губальши - невістка), *Зрайлиха* і *Зрайловиша* (Віра - дружина Віктора Зрайлова). В одиничних випадках для найменування свекрухи і невістки за чоловіками використовуються різні основи. Так, Олита, дружина Гната Пащенка, завжди називалася *Гнатиха*, а її невістка - тільки *Пащиха*.

Хоч у сільському побуті села Цибулевого активно побутують прізвиська, але вони рідко використовуються як основи для називання жінки за чоловіком. При цьому, такі андроніми носять "подвійно неофіційний" характер (вони ніколи не вживаються ні при жінках - носіях цих назв, ні при їх чоловіках): *Гугляниха* - *Гуглян*, *Стратониха* - *Стратон*, *Поцчиха* - *Поц*, *Жужичка* - *Жужик*, *Колобчиха* - *Колобок*, *Комариха* - *Комарик*, *Комнатна* - *Комнатний*.

Цікавими є варіантні найменування жінки від імені чоловіка, які відображають певні індивідуальні риси їх носіїв. Так, дружина *Омелька Лимаря* називалася або *Омельчиха*, що характерно для носіїв місцевої говірки, або *Гомелиха* із приставним "Г", що відображало рідну їй подільську вимову імені чоловіка - *Гомелько*. Друга з них сприймалася образливо і чоловіком, і дружиною.

Одиничними є також паралельні найменування жінок за прізвищем і за іменем чоловіка. Так, Марія Хоренженко у сім'ї чоловіка звалася тільки *Семениха*, бо у ній було 5 невісток і кожна називалася за чоловіком, а сім'я її батьків, усі брати й сестри називали Марію *Хоренжиха*.

І лише у двох андронімах в основах лежать назви роду занять чоловіка чи назва його посади: *Головиха* - дружина голови колгоспу, *Лісничка* - дружина лісника. Інколи такі андроніми "переживали" в часі саму посаду, яку посідав чоловік. Так, дружина багаторічного голови колгоспу з Цибулевого Л. Дядюра і після його смерті звалася *Головиха* паралельно з *Дядюриха*.

Хоч у говорах української мови, за спостереженнями П. Чучки [6, 26], вживається 10 суфіксів для творення андронімів: **-иха**, **-ка**, **-янка**, **-иня**, **-аня**, **-уля**, **-ова**, **-овка**, **-ина**, **-а**, - в досліджуваній говірці представлено лише дві загальнонаціональні моделі з суфіксами **-ИХ-а** та **-К-а** і регіональна - із суфіксом **-Ш-а**. Вибір суфікса зумовлюється найперше фонетичною структурою твірної основи. Сполучуваність морфем, емоційно-експресивне забарвлення різних словотвірних типів андронімів не збігається, тому кожний з них розглядаємо окремо.

Переважають утворення на **-ИХ-а** - 145, оскільки цей формант є основним носієм значення "дружина особи, названої мотивуючим іменником", 38 назв жінок за чоловіком оформлені суфіксом **-К-а**, 21 - суфіксом **-Ш-а**, який з'явився в говорах української мови під впливом російської.

Ці форманти, будучи носіями одного значення, відрізняються своїми валентними характеристиками. Так, **-ИХ-а** поєднується із непохідними (*Головиха*, *Дем'яниха*) і похідними основами (*Бондаренчиха*, *Власенчиха*, *Дубівчиха*, *Головчиха*, *Орленчиха*, *Волощиха*), викликаючи у них процеси усічення (всікається лише суфікс **-ЕНК-** в частині основ: *Головченко* - *Головчиха*, *Головатенко* - *Головатиха*, *Лисенко* - *Лисиха*, *Шевченко* - *Шевчиха*), чергування (нормативні **К-Ч**: *Коханенко* - *Коханенчиха*, *Бойко* - *Бойчиха*, *Давидейко* - *Давидейчиха*; м'який - твердий: *Коваль* - *Ковалиха*, *Дзень* - *Дзенчиха*), зміни наголосу (*Кріт* - *Кротиха*).

Суфікс **-К-а** в основному сполучається з несуфіксованими мотивуючими (*Свидка*, *Коловска*, *Козубка*) та з основами, в яких суфікси зневиразнилися (*Трубинка*, *Лимарька*, *Каракайка*, *Губалька*). При поєднанні форманта **-К-** також відбуваються нормативні морфологічні зміни: чергування задньоязикового **К** із шиплячим **Ч** (*Митюк* - *Митючка*, *Корчак* - *Корчачка*, *Ватилюк* - *Ватилючка*, *Худик* - *Худичка*, *Стожук* - *Стожучка*, *Полішук* - *Полішучка*, *Вашик* - *Вашичка*), і діалектне чергування **Р - Р'**: *Бондаренко* - *Бондарька*, *Брагар* - *Брагарька*, *Гонтар* - *Гонтарька*, *Лимар* - *Лимарька*, *Чмир* - *Чмирька*.

Формант **-Ш-а** поєднується з прізвищами на **-ОВ**, **-ІН**, які є російськими за походженням (*Фьодоровиша*, *Євремовиша*, *Івановиша*, *Гарячовиша*, *Гончарьовиша*, *Ковальовиша*, *Маркіниша*, *Снеговиша*, *Соловйовиша*, *Павловича*, *Єрмоловича*). В останній час його продуктивність зростає, про що свідчить паралельне використання форм *Цимбалка* - *Цимбалъши*, *Губалька* - *Губальши*, *Шабарька* - *Шабаръши*. Андроніми на **-Ш (а)** вживаються як нейтральні назви заміжніх жінок, але переважно старшого віку.

Окрему групу становлять омонімічні андроніми-прізвища, утворені від чоловічих прізвищ прикметникового походження на зразок *Прудка* - *Прудкий*, *Пшенишина* - *Пшенишиний*, *Козловська* - *Козловський*, *Штаховська* - *Штаховський*, *Білоголова* - *Білоголовий*, *Горова* - *Горовий*. Дуже рідко від таких прізвищ утворюються андроніми з типовими власне андронімними суфіксами: *Козловський* - *Козлиха*, *Лисий* - *Лисиха*, *Білоголовий* - *Білоголовиха*.

Отже, в с. Цибулеве андроніми є активним розрядом найменувань заміжніх жінок за чоловіком. Вони утворюються від різних особових назв чоловіка за допомогою як субстантивних, так і посесивних суфіксів. Типовими традиційними є андроніми з суфіксами **-их (а)**, **-к (а)**, **-ш (а)**, інші



значно поступаються своєю активністю. Звичайно андроніми вживаються як нейтральні назви заміжніх жінок старшого і середнього віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бучко Г. Є., Бучко Д. Г. Народно-побутова антропонімія Бойківщини / Г. Є. Бучко, Д. Г. Бучко // *Linguistica Slavica*: ювілейний збірник на пошану Ірини Михайлівни Железняк / відп. ред. В. П. Шульгач. – К., 2002. – С. 3-14.
2. Ліщинська Г. Сучасні прізвиська на Покутті. // *Слов'янське мовознавство*. — Ужгород, 2001. — Вип. 4. — С. 320-323.
3. Масенко, Л.Т. Українські імена і прізвища / Л. Т. Масенко. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
4. Михина, А.Ф. Функционирование именованных женщин (по материалам полевых записей в болгарских сёлах Запорожской области) / А. Ф. Михина // *Филология в пространстве культуры*. – Донецк: Юго-Восток, 2007. – С. 204-221.
5. Наливайко, М. Неофіційні найменування жінок на Верхній Наддністрянщині / М. Наливайко // *Українська мова*. – 2005. – № 2. – С. 103-106.
6. Панцьо, С.Є., Наливайко, М.Я. Прізвиська жителів Львівщини / С. Є. Панцьо, М. Я. Наливайко // *Студії з ономастики та етимології*. – Луцьк: ВМА «Терен», 2010. – С. 199-209.
7. *Словник української мови*: В 11 тт. — К., 1970-1980.
8. Чучка П. Андронім,- Українська мова. Енциклопедія - К.: “Укр. енцикл.”, 2000 - 752 с.: іл.
9. Чучка, П.П. Украинские андронимы на славянском фоне [Текст] / П. П. Чучка // *Перспективы развития славянской ономастики*. – М.: Наука, 1980. – С. 157-162.

Інна ГЛОБА

СПОРТИВНА ЖУРНАЛІСТИКА: СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач І.А. Ткаченко

Актуальність дослідження. Спортивна журналістика – окремий журналістикознавчий сюжет. «Спортивна журналістика – це одна із форм журналістики, чиєю предметною областю є збір, обробка, зберігання та передавання інформації про спортивні теми та події» [13].

Спортивну журналістику в Україні зараховують до маргінальних жанрів з огляду на перманентність спеціалізованих видань та відсутність професійної школи спортивної журналістики.

Дослідженням спортивної журналістики займалися як закордонні, так і вітчизняні вчені: С. Михайлов та А. Мостов розглядали особливості відображення в ЗМІ проблем фізичної культури і спорту, організації роботи спортивного журналіста [11]; тема особливостей прямого ефіру під час висвітлення спортивної тематики розкрита у дослідженнях А. Степаненко [14]. Розробка Є. Войтик присвячена питанням історії висвітлення спорту та розглядові основних тем спортивної інформації [3; 4]. Особливостям спортивного мовлення на телебаченні присвячена праця Д. Десяюка [6].

Солідні західні ЗМІ ставляться до спортивної теми серйозно: надають прайм-тайм для спортивних оглядів, випускають спеціалізовані спортивні газетні додатки. В Україні тема спорту в журналістиці потребує підтримки: як фінансової, так і фахової. Якщо спортивна тележурналістика перебуває в задовільному стані, то газетний та журнальний формат – в кризовому, особливо в регіональному інформаційному просторі. Тенденція до переходу традиційних друкованих в інтернет-простір закономірна і перспективна, проте для більшості шанувальників спорту друковане видання залишається бажаним.

Актуальність дослідження зумовлене і тим, що розвиток і якісний стан функціонування спортивної журналістики є однією із заповорок позиціонування здорового способу життя для українців та ствердження позитивного іміджу України як країни, в якій шанують спорт.

Мета статті – окреслити сучасний стан та тенденції розвитку спортивної журналістики в регіональному та національному ракурсах.

Поставлена мета передбачала виконання таких завдань:

- здійснення контент-аналізу найпопулярніших форматів спортивної журналістики в Україні;
- з'ясування специфіки функціонування спортивної журналістики в кіровоградському інформаційному просторі (на прикладі газети «Спорт-ревію»);
- окреслення можливих шляхів розвитку спортивної журналістики як однієї із заповорок позиціонування здорового способу життя та ствердження позитивного іміджу України як країни, в якій шанують спорт.

Об'єкт дослідження – спортивна журналістика як медійне явище.

Предмет дослідження – особливості функціонування різних форматів спортивної журналістики, зокрема її регіональний контекст функціонування (на прикладі газети «Спорт-ревію»).

Спортивна журналістика в Україні багатогранна. Її можна розглядати в контексті кожного виду спорту: футбол, бокс, плавання, в залежності від виду ЗМІ (теле-, радіо-, друкована чи інтернет-журналістика) тощо.

Безперечно, великого поштовху в розвитку спортивної журналістики надало вдале проведення Євро-2012 в Україні. Саме до цієї події відбувалася підготовка спортивних журналістів, створювалися круглі столи, проводилися тренінги та інше. Одним з таких тренінгів було засідання круглого столу на тему «Спортивна журналістика: професійне зростання до Євро-2012». Але все це можна робити і без так тимчасових контекстів для розвитку спортивної журналістики. Україна, як країна, яка має багато спортсменів зі світовим ім'ям, зобов'язана надавати належну увагу спорту. Лілія Підкопаєва, Яна



Клочкова, Володимир Кличко, Андрій Шевченко – всі вони зробили перші кроки для розвитку національного спорту.

Повернемося до теми Євро-2012. Сучасний рівень футболу показує, що і національна збірна, і команди Прем'єр ліги нашого чемпіонату рекомендують себе за кордоном на рівні з провідними клубами світу. А ось до уваги підбірка новин на одному з провідних спортивних сайтів України: п'ятеро українців стали чемпіонами світу з кікбоксингу; збірна Україна з фрі-файту – найкраща в Європі; бронза українських шахістів на Чемпіонаті світу та ін. Ці новини є ще одним доказом того, що спортивним новинам, як і аналітичним матеріалам та репортажам, є місце в ЗМІ.

Спортивне життя з екрану телевізора. Років зо три тому випуск телевізійних спортивних новин був представлений на кожному з загальнонаціональних телеканалів. Сьогодні ми маємо змогу спостерігати зовсім іншу картину, яка, на жаль, не на користь розвитку спорту.

Керівник спортивної редакції телекомпанії «Ера» Денис Зерченко в інтерв'ю «Телекритиці» зазначив, що спортивні новини на телеканалах «Інтер» і «Новий» закрили не через погані рейтинги: «Їх почала знищувати футбольна Прем'єр-ліга, яка на вимогу двох загальнонаціональних телеканалів погодилася, що тільки вони мають право знімати матчі чемпіонату України, а всі інші мають платити за картинку. І це називається розвиток футболу? Раніше на всіх загальнонаціональних каналах у новинах були фрагменти футбольних матчів. А зараз ми маємо давати замість відео тільки таблички» [8], – зауважив він. Журналіст вважає, що спортивним теленовинам важко конкурувати в оперативності з інтернетом. А крім того, їм доводиться воювати за увагу глядачів із телешоу. Сам Денис Зерченко намагається привернути увагу глядачів саме емоційною подачею. «Ми даємо оцінку в новинах уже багато років, і нічого, світ не перевернувся» [8], – стверджує експерт.

Та незважаючи ні на що, спортивні програми дають заряд позитивної енергії й хороших емоцій. Чому спортивним новинам зараз так важко на українському телебаченні? Причин декілька. Їм важко конкурувати з інтернетом та ігровими телешоу. Тому що спортивні новини закликають людей займатися спортом, показуючи позитивні емоції і надаючи заряд енергії.

Позитивним є досвід роботи каналу «2+2» в сфері спортивної журналістики. Він, окрім того, що веде пряму трансляцію матчів Ліги Чемпіонів та Ліги Європи, Прем'єр ліги України, подає огляд спортивних новин, випускає спецвипуски, присвячені боксу, баскетболу, єдиноборствам та ін. Важливо зазначити про надзвичайно популярну футбольну телепрограму на цьому телеканалі, яка є однією з небагатьох на спортивному просторі. Це програма «Про футбол» – футбольно-аналітичне ток-шоу, у студії якого обговорюються гострі моменти матчів Чемпіонату України і Єврокубків, новини футбольної індустрії, трансфери, реформи, прогнози, чутки. Щотижня у прямому ефірі «Про футбол» першим підводить підсумки футбольного тижня. Ексклюзивна інформація про яскраві моменти футбольного життя в поєднанні з професійним аналізом матчів визначають контент програми. Крім того, знаковою є присутність неупередженого обговорення гострих і спірних моментів у розвитку вітчизняного та світового футболу. Несподівана відвертість футбольних функціонерів, тренерів, гравців і суддів у студії проекту та в ексклюзивних інтерв'ю роблять програму цікавою, динамічною, журналістською. Модератори дискусії та ведучі проекту «Про футбол» Ігор Циганик і Олександра Лобода. Яскравий тандем Саші та Ігоря доповнює команда футбольних експертів.

Ще одним яскравим спортивним телепроектом можна назвати програму «Футбольний вікенд» на ТРК «Україна» – це інформаційно-аналітична телепрограма про футбол. Програма висвітлює футбольні новини в Україні та частково за її межами. Вперше програма вийшла в березні 2003 року. 2010 року мовлення велось з Донецька, після переїзду ТРК «України» до Києва програма теж стала виходити зі столиці. Після Євро-2012 передачу закрили, а замість неї в ефір почала виходити програма «Великий футбол», яка користувалась успіхом під час чемпіонату. Згідно з дослідженням Київського міжнародного інституту соціології, проведеним з 8 по 22 квітня 2011 року, «Футбольний вікенд» має найбільшу аудиторію серед спортивних програм. Ведучий – Олександр Денисов, з березня 2008 року – директор супутникового телеканалу «Футбол», а згодом – і «Футбол+». Зараз «Великий футбол» виходить на каналі «Футбол».

Завдяки супутникам платним підключенням у шанувальників спорту є змога переглядати такі провідні спортивні канали: «Футбол 1», «Футбол 2», «Євроспорт», «Євроспорт 2», «Перший автомобільний», «Віасат спорт», «Xsport» та інші. Найвідомішими телеканалами з вище перерахованих є «Футбол 1» та «Футбол 2». Можливо, тому, що футбол є найпопулярнішим видом спорту, але з 30-го листопада телеканали «Футбол» і «Футбол +» змінюють назви на «Футбол 1» і «Футбол 2». Це той випадок, коли зміну суті диктує зміна форми. Ось що про це говорить директор телеканалів Олександр Денисов: «Футбол» – канал, який в загальному був присвячений українській Лізі і трохи розбавлений іспанським футболом, рідше – англійською, а також програмами власного виробництва: футбольними новинами, програмою «Футбол LIVE» та багатьма іншими. «Футбол +» демонстрував нашому глядачеві виключно преміальний європейський футбол: англійську Прем'єр-лігу, італійську Серію А, іспанську Ла Лігу і німецьку Бундеслигу. Відтепер весь цей контент буде рівномірно поділений між двома каналами, відповідно «Футбол 1» і «Футбол 2» будуть рівнозначними. Дійсно, рейтинг цих каналів іноді дивує, враховуючи їхню цільову аудиторію. Ось, наприклад, «3 новобранці телеканал «Футбол» заняли перше місце среди українських каналов по своей целевой аудитории с долей телесмотрения – 7,91%» – і це є великим показником.



Друковані спортивні ЗМІ. Розглядаючи друковані ЗМІ, які висвітлюють спортивну тематику, потрібно звертати увагу на весь комплекс показників якості функціонування: на тематичне спрямування, концептуальну виразність, якість позиціонування досягнень спортсменів, характер жанрового профілю редакції тощо.

Багато передплатників видання спортивного профілю звертає увагу на місто, в якому видається газета чи журнал. Перевагу віддають власне київським редакціям та редакціям східних регіонів. Причина – рівень розвитку спорту в цих регіонах.

На Україні найпопулярнішими спортивними виданнями є: «Спорт-експрес в Україні», «Гол», «Команда», «Болельщик», журнал «Футбол» та ін. Періодичність виходу газет коливається від одного випуску на тиждень (тобто раз на тиждень) до п'яти разів на тиждень. Саме таку періодичність має одна з найпопулярніших спортивних газет «Команда» – всеукраїнська спортивна газета, видається з 11 березня 1995 року в Києві. Заснована на базі видання «Київські відомості» бізнесменом Михайлом Бродським і видавцем Сергієм Кичигінім. Пізніше увійшла до складу Українського Медіа Холдингу (УМХ). Спочатку виходила тричі на тиждень на восьми шпальтах. З часом досягла нинішньої періодичності: вівторок, середа, четвер, п'ятниця, субота. Газета «Команда» дійсно є однією з найбільших спортивних газет України; така газета вражає професіоналізмом журналістів та адекватністю редакційної політики. Видання сформувало позитивний імідж та якісний журналістський ідіостиль, який цінують передплатники.

В Україні, в порівнянні з європейськими країнами, друковані спортивні ЗМІ не мають такої важливості та їхня кількість відносно нашої території та населення – замала [9]. Але їх достатньо, щоб розвивати спорт.

Спорт в інтернеті. На Україні їх сотні. В кожній області, як і в районах, є, як мінімум, один інтернет-сайт, присвячений спорту.

Перевагами інтернет-журналістики є оперативність та мультимедійність. Це спрацьовує і в сегменті спортивної журналістики. Саме завдяки цьому чиннику переважна частина спортивних оглядачів припадає на інтернет. Але оперативність інтернету, водночас, є і мінусом стосовно інших видів ЗМІ [9]. Саме тому з телеканалів зійшли випуски спортивних новин, а друкованим ЗМІ треба придумувати «ноу-хау», щоб зацікавити аудиторію. Але ж програмі «Про Футбол» та газеті «Команда» чи журналу «Футбол» є чим привернути увагу, судячи з того, які їхні рейтинги.

Ситуація щодо висвітлення спортивних новин в Кіровоградському регіоні. Одним із впізнаваних спеціалізованих спортивних видань на Кіровоградщині була газета «Спорт-ревію» – єдине регіональне спортивне періодичне видання області. Газета як формат спортивної преси регіону була першою і за свій період існування найстарішою серед спортивних видань. Це видання припинило своє існування влітку 2013 року. Як пояснює керівництво, причиною закриття газети є фінансове становище. Колектив газети переформатував журналістську діяльність в інтернет-видання SPORTreporter (<http://sportreporter.com.ua/>). Цей проект, яким керує відомий кіровоградський спортивний журналіст Ігор Ілючек, порівнюють з газетою як спортивні оглядачі, так і самі журналісти. Він дійсно є в чомусь прототипом однойменної газети. Він, як будь-який спортивний сайт, висвітлює ті ж самі питання у спортивній сфері + регіональні.

Журналісти газети «Спорт-ревію» сумлінно слідкували за спортивними подіями як регіону, так і України, співпрацювали з обласною федерацією футболу та з районними спортивними організаціями. Інформаційна підтримка забезпечувалася співпрацею зі спортивними інтернет-виданнями (football.ua, sport.ua, sc.kr.ua – сайт обласної федерації дзюдо та самбо Кіровоградської області). Тираж видання – 3000 примірників. В штабі редакції газети працювало декілька осіб: верстальник, 2 кореспонденти, головний редактор та коректор. На сторінках видання містилися різні спортивні статті, але особлива увага була прикута до футболу – він посідав перше місце.

Є декілька інформаційних сайтів у районних центрах нашої області, зокрема в Олександрії, Знам'янці, Світловодську – тут спорту приділяється серйозна увага. Тому і на сторінках газет, хоч одна стаття, але повинна бути спортивного спрямування.

Висновки. Спортивна журналістика є тим чинником, який сприяє формуванню у суспільстві об'єктивних уявлень про стан розвитку системи спорту в Україні. Популярність, масовість спорту, успіхи спортсменів на змаганнях різних рівнів через зацікавленість журналістів до висвітлення спортивної тематики та її дослідження сприятимуть позитивному іміджетворенню як спорту, так і держави в цілому. Регіональна спортивна журналістика відкриває можливості для фокусування на досягненнях провідних спортсменів області, сприятиме популяризації здорового способу життя і спорту серед учнів та молоді, виконуючи таким чином почесну виховну та просвітницьку місію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ассоциация спортивных журналистов Украины. – Режим доступу : <http://usp.com.ua/rusnews/id/38>
2. Борзов В. Журналистика повинна стати нашою совістю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uaf.org.ua/index.php3/90/Article1269082984>
3. Войтик Е. Информационные технологии в спортивно-массовых коммуникациях / Евгения Войтик. – Томск : ТГУ, 2006. – 224 с.
4. Войтик Е., Симонов С. О спортивной журналистике и не только [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journalist.tomsk.ru/med/med306st9/html>
5. Воронков П. Спортивная пресса как тип [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zhurnal.lib.ru/w/woronkovo/sport_press.shtml
6. Десюк Д. О языке спортивного телевидения / Денис Десюк // Русская речь. – 2009. – 5. – С. 78–82.



7. Журналісти називають лідерів спортивного року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal-plus.net/202/1612.html>
8. Зерченко Д. «На Інтері й Новому закрили спортивні новини не через погані рейтинги» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.telekritika.ua/profesija/2013-09-18/85107>
9. Корчаба Т., М. Ярошник. Особливості спортивних комунікацій на українському телебаченні (соціологічний аналіз) // Молода спортивна наука України. – Випуск 7. – Том I. – Львів, 2003. – 468 с.
10. Мельник П. Нове метафоричне мислення в газетній спортивній журналістиці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1062>
11. Михайлов С. Спортивная журналистика: [Учебное пособие] / С. Михайлов, А. Мостов. – СПб.: Издательство Михайлова В. А., 2005. – 224 с.
12. Мураковский А. Спортивные журналисты: кто они? // Абажур. – 2001. – С. 5–15.
13. Спортивная публицистика и спортивная журналистика: особенности специализированного направления // Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – СПб.: Типография И. А. Ефрона, 1894. – Т. 25. – С. 746.
14. Степаненко А. Спорт на телеэкране: творчество / Андрей Степаненко // Телерадиокур'єр. – №3 (44). – 2005. – С. 99–101.

Віталій ГОНЧАРЕНКО

МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(студент V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент І.М. Демешко

Становлення мови в Україні відбувалося за несприятливих умов, тому терміносистеми, які мають місце в сучасній термінології не розвивалися природно. Важливим етапом у функціонуванні української мови є конституційне надання їй статусу державної мови, що дало поштовх процесу систематизації та кодифікації терміносистем різних галузей знань. Українська термінологія вже впродовж двох століть привертає до себе увагу багатьох учених, фахівців, ентузіастів національного відродження. Адже українська мова стоїть як рівноправна серед інших мов і є цілком придатною для творення наукового стилю. Інша справа, що через історичні обставини та політичні спекуляції вона не завжди мала право вільно й беззастережно виконувати свої прямі функції, обслуговуючи різні сфери людського життя.

В україністиці в поле зору дослідників потрапляють різні аспекти суспільно-політичної термінології: питання походження (А. А. Бурячок, С. Г. Капралова, І. Ф. Протченко), її системна організація (Т. С. Короткова, Т. Б. Крючкова, В. М. Лейчик, Я. С. Снісаренко), семантичні трансформації в різних дискурсах – художньому, публіцистичному, політичному (Г. Я. Солганик, А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов), специфіка індивідуально-авторського використання суспільно-політичної термінології (А. М. Григораш, О. А. Стишов, І. В. Холявко, О. Є. Клішова). **Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю комплексного аналізу в галузі теоретичної і практичної лексикології, словотвору; наукового вивчення системи словотвірних типів у формуванні української суспільно-політичної термінології; потребою подальшого опрацювання суспільно-політичних термінів як системи понять спеціальної галузі наукового знання. **Метою статті** є вивчення семантичних особливостей українських суспільно-політичних термінів, визначення способів їх словотворення та роль словотвірних засобів у формуванні суспільно-політичної термінології. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) визначити і схарактеризувати основні етапи формування української суспільно-політичної термінології; 2) установити суспільно-політичні терміни, утворені за моделями словотворення української мови; 3) виокремити й описати словотвірні типи і способи творення досліджуваної терміносистеми.

Під суспільно-політичною термінологією розуміємо відкриту систему номінативних одиниць, різних за походженням, які спеціалізовані *лексично* (створені або запозичені терміни), *семантично* (загальноновживані слова, що отримали термінологічне значення) і *фразеологічно* (новстворені словосполучення номінативного характеру) для вираження понять, що відбивають сферу суспільно-виробничого, політичного життя нації. Звичайні слова в названих текстах набували специфічного характеру, причому цей лінгвальний процес супроводжувався формуванням нових понять, що вступали між собою в парадигматичні відношення, утворюючи своєрідні мікросистеми. Так, у „Руській правді” (1282) слова *головний* (убивця) і *видок* (свідок), *вира* (штраф за вбивство), *вирник* (вбирач вири), *ремственик* і *купець* уже входять до складу суспільно-політичної термінології.

В історії становлення української суспільно-політичної термінології значна роль належить Т. Г. Шевченку. Уміння поета висловлювати глибинну структуру національних слів і використовувати їх у поєднанні з інтернаціоналізмами значною мірою зумовили подальший розвиток української лексики в напрямі її стилістичної диференціації. Маємо на увазі передусім слова, як-от: *народ*, *республіка*, *свобода*, *патріот*, *стратег*, *заробіток* та ін.

Основа для розвитку української суспільно-політичної термінології склалася в XIX ст. Упродовж XIX ст. словниковий склад української мови переживав справжню революцію. Взаємодія споріднених літературних мов, літературні контакти, передусім міжслов'янські зв'язки в період національного відродження відчутно збагатили лексичний склад української мови. Соціально-історичні умови, що



впливали на особливості мовної ситуації в Україні, багато в чому визначали характер розвитку суспільно-політичної термінології. Із середини XIX ст. спостерігається помітна активізація національно-визвольних прагнень українського народу, для якого питання мови набувало особливої гостроти й актуальності. Воно посідало чільне місце в ідеологічних і культурних програмах національно-визвольних рухів товариств.

Усередині XIX ст. галицька преса запозичувала з російської мови значну кількість слів соціально-політичного забарвлення: *чоловіцтво, правительство, власть, безробіття, народнодержавіє, благодарність, м'ятежник* та ін. Але більшість із цих термінів мала локальне функціонування і пізніше була витіснена термінами, що відповідають лексико-семантичній структурі української мови і є її власним надбанням: *людство, безробіття, подяка, позичка, обрада, товариство, порука, добродійність* [2, с. 43].

Поповнення суспільно-політичної термінології української мови найактивніше відбувалося внаслідок створення складених номінацій, які виконують першочергову роль у її структурно-семантичній організації. Одним зі шляхів якісного оновлення суспільно-політичної термінології української мови є ідеологічне переосмислення наявного в ній словесного матеріалу. У політичному словнику української мови спостерігаємо найнесподіваніші семантичні зрушення, саме він найактивніше реагує на різноманітні емоційно-оцінні характеристики подій, явищ, ознак. Об'єктивний розвиток політичних термінів зумовлений переосмисленням тих чи тих дій, а відповідно й висуненням на перший план у семантичній структурі слів соціально важливих маркованих значень.

Процеси, які відбуваються в сучасному світі, поступове припинення конфронтації на рівні політичних систем, нові політичні підходи до розв'язання тих чи тих питань на компромісних засадах – усе це зумовлює кардинальні зміни в терміносистемах. По-перше, творяться нові або семантично оновлюються старі слова чи словосполучення: *телеміст, ваучер, спільний європейський дім, регульований ринок*. Переосмислюється або відмирає усталена політична термінологія, наприклад: *країни народної демократії, соціалістична інтеграція, інтернаціональний обов'язок, холодна війна*. Перегрупувуються масиви суспільно-політичної лексики, активізуються окремі слова та вислови: *доброчинність, добродійність, милосердя, багатопартійність, деідеологізація, духовність нації, загальнолюдські цінності*.

О. А. Стишов зазначає, що своєрідність лексики суспільно-політичного змісту характеризується, по-перше, широтою тематичного діапазону і розмитістю його меж – це терміни ідеології, політики, юриспруденції, частково військової справи тощо; по-друге, це перифрази, абривіатури, загальноживані найменування, метафори, навіть власні імена, за якими може стояти певний комплекс політичних уявлень і понять, асоціацій [2, с. 53].

Важливим способом формування суспільно-політичної термінології є утворення нових слів або засобами власної словотвірної системи, або на основі міжнародних елементів, або шляхом поєднання тих і тих. Найпродуктивнішим способом афіксального словотворення є суфіксальний спосіб, що складає 58,2% (*виборець, активіст, оскароносець, наполеоніана, кравчуківство, відновник, руховець, пікетувальник, підписант, мітингар*). Серед менш продуктивних способів відзначаємо: префіксальний – 13,5% (*супермонополія, дерегулювання, реприватизація, антимілітаризм, департизація*), префіксально-суфіксальний – 11,4% (*роззбросня, усамостійнення, узаконення, оспільнення, псевдодійний, узалежнювати, по-соросівськи*), суфіксально-постфіксальний – 1,6% (*квотуватися, конверсуватися*), словоскладання та основоскладання – 12,2% (*словотерапія, самоосвіта, добродійність, новоєвропейський*), абривіація – 4,6% (*сілярда, НАТО, політвиховання, ООН, ЄС*).

В українській мові значне місце серед суспільно-політичних термінів, крім афіксального словотворення, трапляються складні субстантиви: *громадянсько-, законотворення, міфосвідомість, духозрушення*; надзвичайно продуктивними виявляються деякі інтернаціональні префіксоїди, наприклад, **анти-** (18,75%): *антигегемонія, антикемпдєвідський, антипротекціоністський*, та ін.; **нео-** (12,7%): *неоконсерватизм, неонатуралізм, неосамурай* та ін.; **псевдо-** (12,5%): *псевдодійний, псевдоідеолог, псевдофілософ, псевдоестетичний* та ін.; **ре-** (12,3%): *реіндустріалізація, реінтеграція* та ін.; **супер-** (6,3%): *суперфриканер, супермонополія* та ін.; **ультра-** (6,3%): *ультраконсерватизм, ультраекстремізм* та ін., іноді слово утворюється за допомогою двох префіксоїдів, наприклад, *псевдоантисемітизм*.

Іменники в мові новітньої публіцистики утворюються і за допомогою малопродуктивних та непродуктивних суфіксів і суфіксоїдів, зокрема таких, як **ист-/іст** (11,6%) (*активіст, нацист, рашист*),

-ізм / -изм (25,3%) (*клінтонізм, кучмізм, купонізм*), **-ацій-** (12,3%) (*демократизація, ратифікація*), **-ацій-** (12,1%) (*суверенізація, гривенізація*), **-ість** (8,7%) (*омасовленість*), **-ик, -ник** (5,8%) (*самітник* – „учасник саміту”, *екстремник*), **-іад-** (2,1%) (*олігархіада, бондіада, дияволіада*), **-ець (-івець)** (2,9%) (*руховець, тризубівець*), **-іан-** (2,1%) (*бондіана, наполеоніана, петлоріана*), **-атор** (*пукашенізатор*), **-фоб** (2,1%) (*галічаніфоб, мерседесіфоб*), **-філ** (2,1%) (*футболофіл, бірофіл, тевтонофіл*), **-терапія-** (*словотерапія, німотерапія*), **-лог** (1,4%) (*політолог*), **-кратіж-** (1,4%) (*кучмократія*), **-творець** (1,5%) (*паперотворець, легендотворець*), **-носець** (0,7%) (*значкосець* – *зневажл. „народний депутат”*). Для прикметникового словотвору найбільшою продуктивністю відзначаються словотвірні типи із суфіксом **-ськ-** (3,62%) на базі власних назв: *кравчуківський, ющенківський, клінтонівський, путінський*. Останнім часом у мові простежується тенденція до



інтенсивного зростання кількісного складу інноваційних іменників та прикметників, утворених основокладанням. Зокрема, основокладанням утворені слова *олігархопарк*, *новокомуніст*, *ельцинсько-дукашенківський*. Продуктивним виявилось основокладання в поєднанні із суфіксацією (*владодержець*, *лівоблоччя*, *зелено-планетяни* (від назви радіопередачі „Зелена планета”), *кріслоносні* (вибори), *лігочемпіонське* (татування) переважно на базі вільних словосполучень. Необхідно зазначити, що композити-субстантиви на позначення абстрактних понять або процесів належать до двох продуктивних словотвірних типів: із суфіксом *-н'н'* (*державотворення*, *духозрушення*) і нульовим суфіксом (*міжрегіонал*, *душолоб*, *нафторозлив*, *каменепад*).

У галузевих терміносистемах української мови іншомовні запозичення становлять понад 40 % від однослівних термінів. Не виняток і суспільно-політична термінологія. Виділяємо групу інтернаціоналізмів – міжнародних термінів, уживаних не менше ніж у трьох неспоріднених мовах і запозичених переважно з грецької (*анархізм*, *автономія*) або латинської (*нація*, *депутат*, *конгрес*, *ультиматум*, *цивілізація*, *демонстрація*) мов. До інтернаціональної скарбниці термінології належать також терміни, запозичені з інших мов: англійської (*давистиза*), італійської (*сонатина*), німецької (*штаб*), французької (*парламент*).

Говорячи про іншомовний вплив на формування суспільно-політичної лексики і суспільно-політичної термінології, необхідно вказати також на різного роду кальки як один із продуктивних способів поповнення цих лексико-семантичних підсистем. Калькування іншомовних слів характерне для різних мов. Як уважають фахівці, „калькування сильніше представлено в тих мовах, де особливо розвиненими виявляються явища деривації і словоскладання” [2, с. 41]. Досить активно воно виражене в німецькій мові, слабше у французькій, українська займає серед них проміжну позицію. У XIX ст. для української мови характерна певна кількість кальок з німецької мови: *світогляд* (Weltanschauung), *першооснова* (Urgrund), *рівноправний* (gleichberechtigt), *вільнодумство* (Freidenkert) та ін.

Протягом XIX ст. у систему української суспільно-політичної термінології увійшло менше запозичень. Це головним чином найменування різних філософських і соціологічних теорій і течій, що виникли за кордоном, напр., *футурологія* (нім. Futurologie), а також пов'язаних із ними понять, напр., *стигматизація* (англ. stigmatization), *концерн* (нім. Konzern), *рентабельний* (нім. rentabel), *паціфізм* (фр. pacifisme), *апартеїд* (англ. apartheid). У дещо більшому обсязі проникли запозичення в суспільно-політичну лексику: *окупант* (нім. Okkupant), *агресор* (нім. Agressor), *бізнес* (англ. business), *демарш* (фр. démarche), *диктат* (нім. Diktat). В українську мову увійшли деякі запозичені прикметники, які самі по собі не мають ідеологізованого значення, але вживаються в словосполученнях, які належать до суспільно-політичної лексики, напр., *глобальний* (фр. global), *тотальний* (фр. total). І зараз суспільно-політична термінологія української мови продовжує поповнюватися за рахунок іншомовних запозичень. Це головним чином слова, що позначають явища та реалії зарубіжного життя, напр., *Алькад* (ісп. alcaidia) – *муніципалітет в Іспанії та деяких країнах Латинської Америки*, *бундесмаріне* (нім. Bundesmarine), *Генсуйке* – *японська антивоєнна, душман* (перс. dosmān „ворог”) [1, с. 54].

Таким чином, в епохи докорінних змін у суспільстві мова зазнає особливо відчутних перетворень, передусім на лексико-семантичному і словотвірному рівнях. У лексико-семантичній і словотвірній системах української мови початку XXI ст. діють дві протилежні тенденції: активна деривація похідних на основі можливостей національної системи словотворення і потужний потік запозичень як наслідок загальних глобалізаційних процесів. До лексико-семантичної і словотвірної систем активно проникають іншомовні, переважно інтернаціональні елементи.

Подальші перспективи дослідження даної проблематики вбачаємо в розробці питань, пов'язаних із системною організацією суспільно-політичної термінології в галузевих терміносистемах української мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крючкова Т. Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии / Т. Б. Крючкова. – М. : Наука, 1989. – 149 с.
2. Панько Т. І. Українське термінознавство: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Л.: Світ, 1994. – 216 с.
3. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття: на матеріалі мови засобів масової інформації. – [2-е вид., перероб.] / О. А. Стишов. – К. : Пугач, 2005. – 388 с.

Вікторія ДЕРКАЧ

ТИП ЖІНКИ-ХИЖАЧКИ У ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор О.Є. Поляруш

Творчість Миколи Хвильового є надзвичайною багатогранною, неоднозначною, суперечною та нерозгаданою повною мірою. Україна отримала змогу пізнати його творчість лише після падіння тоталітаризму, адже Микола Хвильовий був у перших лавах ворогів народу. Спадок миття цікавить не одне покоління дослідників, серед них: Безхутрий Ю., Поляруш О., Жулинський М., Гречанюк С., Харчук Р., Донцов Д., Агеєва В., Шерех Ю., Плющ Л., Панченко В. та ще багато інших.



У системі образів Миколи Хвильового особлива увага приділена жіночим образам, їх розмаїття, типологія. Він висміює їх вади та перетворює «історію життя» героїнь у злу насмішку, яку нормальна людина побачить крізь призму здорового глузду.

Мета нашого дослідження: у типологічній парадигмі жіночих образів, розглянути типи жінок-хижачок, яких з їдким сарказмом викриває М. Хвильовий. Для аналізу обрано новели «Колонії, вілли», «Свиня» та повість «Іван Іванович».

«Колонії, вілли» – це початок саркастичного викриття жінки-хижачки.

Розуміння героями результатів революції як права користуватися благами, що належали раніше іншим, сприйняття більшовицької влади як влади, що дозволяє грабувати, а причетності до її встановлення як індульгенції від усіх минулих і майбутніх гріхів. Автор сатирично висміює пристосуванців усіх типів.

Вістря сатири спрямоване тут на не стільки на окремі типажі, як на саму *атмосферу* [2; 202].

Ще з перших рядків відчувається іронія: «*Вілли: специ, їхні жінки відповідальні*». Виникає запитання: «за що відповідальні?». Тут майстерно зроблено несподіваний перехід від авторського експресивного коментаря до монологів трьох відпочиваючих дружин, в якому розкривається їх жадібність та приземленість. М. Хвильовий використав типовий прийом сатири – недомовленість, зовнішньо схожий на продовження, конкретизацію щойно висловленої позиції. Кінець думки здається переходить у деталізацію: «Ну...».

І раптом з абзацу монолог героїні розпочинається як несподіване продовження: «*Ну, я цю гладку корову й близько не допустила б. Ганьба! Годуємо паразитів*». Тут «ну» акцентує вже активну, войовничу позицію. Далі продовжує інша: «*Да, непорядки. Подумайте: їй одно місце на віллі, а вона цілу сем'ю притягла, ще й «друга дома» притягла... Безобразіє...*». Цей умовний полілог підсумовує третя, вже на адресу другої: «*Сволоч! В городі одержує тринадцять пайок, ще й тут у три горла*».

Дух атмосфери на «Колоніях, віллах» автор описує найпрекраснішими словами, возвеличує та робить девізом життя героїв. Це звичайно **сарказм**, як і самі слова Хвильового про духовність жителів «Колоній, вілл»: «*Їдять шоколад, п'ють каву, молоко – поправляються... [] ...Тоді гості їдять і всі їдять ... [] ...Тепер тихо, тепер їдять...*».

Автор висміює таку звичайну людську потребу – їжу, яка для мешканців «Колоній, вілл» стає сенсом всього життя. Грубість, сварливість, заздрість підкреслюються як визначальні риси «жінок відповідальних». Письменник наблизився до нової проблеми, породженої суспільними негараздами, він одним штрихом окреслив силуети жінок-пристосованок, хижачок, які заради благ матеріальних втратили блага духовні.

Продовженням викриття жінки-хижачки є новела «Свиня», де саркастично розкривається образ хижачки всебічно, із ще більшою виразністю сатиричні ноти лунають у новелі «Свиня». За своєю ідеологічною суттю (показом типу новітньої хижачки, здатної на своєму шляху знищити все і всіх) новела є реакцією письменника на появу в умовах мирного життя 20-х років міщансько-корисливого менталітету. Він живиться за рахунок сприйняття революції в тому ж контексті, що і в попередній новелі (можливості «набивати пельку»).

«Свиня» – ще й психологічний твір, що багатьма аспектами торкається екзистенційних проблем вибору і рішення (наприклад, між коханням і вигодою, коханням і приниженням тощо), а його герої не лише соціальні, але й психологічні типи.

Розповідь про використання жінкою своєї сексуальної привабливості для досягнення певних життєвих цілей – один із найпоширеніших сюжетів світової літератури, від Біблійної оповіді про Юдифь і Олоферна, історії Аглаї і Арістотеля до численних текстів нової літератури, започаткованих безсмертною «Манон Леско» абата Прево [2; 213].

В цій новелі письменник наскрізно з їдким сарказмом викриває в образі Хаї втілення результатів ерогічної агресивності. З першої фрази новели Хая асоціативно порівнюється зі свинею. Замість коментарів автор цитує енциклопедичну довідку, а точніше лише одну деталь: «*свиня має сорок чотири зуби*». Подібне зіставлення закріплене в народній моралі, фольклорі як символ ненажерливості, хамської поведінки.

Її поведінка та характер підтверджується текстом. Хая не любить Карла Івановича, вона терпіти його не може, але мусить, про це свідчить її зізнання Зої: «*...додала з докукою: — Тільки нудно з ним. Ах, як нудно. Я вже і так, і сяк, але не можна покинути... Ну, як я буду жити без совнаркомки?*». Вона як хижачка вирішує всі «насушні» питання: кімната в комуналці, їжа, поїздка в Ялту, житло для Зої.

Стосунки Хаї з Карлом – це свідчення її грубості, хамства у ставленні до закоханого в неї похливого і метушливого чоловічка, який постійно мучиться і терпить приниження.

Перша зустріч з цією «парою» змальована саркастично та викликає зневагу читача. Самовпевнена Хая кличе Карла Івановича і наказує винести «генерала» («*вона потісняла*»), її наказ розписаний детально «показала пальцем», після чого спокійно лягла на канапу. При чому автор комічно змальовує дії закоханого в Хаю Карла Івановича: «*А тоді на східцях шум, тупіт, і влітає канарейкою Карло Іванович... [] ...в сірих очах смирення ... [] ... Карло Іванович заметушився, спотикнувся, схопив «генерала» і вискочив. ... [] ...Карло Іванович увійшов з порожнім «генералом» і поставив його обережно під кровать. І сів... і не сів... ... [] ...Карло Іванович пішов, він не розсердився, стримав себе, тому що він північний чоловік, а на півночі довго холодно*».



Еротичні стосунки Карла Івановича і Хаї переросли в фарс, їй важко терпіти його, жінка страждає, але хиже, зажерливе начало щоразу бере гору, її постійно мучить питання: *«Що я буду робити без совнаркомки?»*.

Таке становище приносить Хаї задоволення лише тим, що вона почуває свою силу, вищість у постійному процесі приниження Карла Івановича (і за те, що забував виконати її примхи-доручення, і просто через почуття зневаги до нього, і в боротьбі вилучення когось із кімнати, чи відлучення когось від «совнаркомки»).

Хая спрямовує всю свою енергію на боротьбу за місце під сонцем, її життя – це постійний розрахунок, де немає місця іншим почуттям.

Вона не може зупинитися у сходженні до становища в суспільстві. Карло Іванович вже не приваблює її, і жінка веде гру з сусідом Райським. Але і він в її житті є лише «більш ласий шматок м'яса», так як цей бюрократ має автомобіль, отримує путівки в Сочі та інші приємні речі.

М. Хвильовий інтимно-іронічно простежує процес завоювання його Хаєю. Сцени зустрічей виписані тонко, лаконічно, розраховані на розуміння реципієнтом. Перша зустріч відбувається тоді, коли Хая відправила Карла Івановича додому, а Райський зайшов на «п'ять хвилин». Тоді маємо таку сцену: *«Хая взяла, за руку, а потім на вухо, а потім лукаво... []...А потім грала очима»*. В цих напівнатяках розкривається щось інтимне в стосунках Хаї та Райського. Недаремно маємо створену автором інтимну ситуацію для цих двох, коли в кімнаті немає нікого, Хая тримає за руку Райського (а Карла не тримала), шепче щось на вухо (відстань між Карлом та Хаєю ніколи не була такою близькою) та лукаво запитує. На що отримує похмуру відповідь. Та не розгубившись, говорить: *«Тоді Хая розвела руками: – А-я-я... Такий розумний, а теж попалися на гачок... Ну й Яблучкіна!... []...І брала його руку й трошки томилась»*. Хая такий самий гачок для Карла Івановича як і Яблучкіна для Райського, а Райський для Хаї втрачений, так як у нього вже є *«жінка (чи як там)»*. В даному випадку автор вдається до алюзії, що надає іронічного відтінку трактування сімейного щастя, взаємин. Навіть прізвища Райський та Яблучкіна асоціюються як відлуння мотиву спокуси в Біблії, і тут взаємини вже втраченого раю, та Райський боїться, він не наслідиться порвати стосунки.

Комічності набувають стосунки Яблучкіної та Хаї, поміж якими не існує різкого контрасту, а навпаки... Ціль у таких жінок одна, але засоби різні. Тут панує атмосфера «перегонів». Вони змагаються, лаються, намагаюся показати свою першість. Згадати тільки їх комічне «вистукування закаблучками», автор порівнює їх з собаками і недаремно, адже поведінка цих жінок нагадує поведінку собак, які стережуть своє хазяйство. Комізм полягає і в «боротьбі» за прибиральницю, адже ні одна не хоче чекати, виставляючи свого кохання вели себе на перше місце. Образ жінок-хижачок окреслився виразно з їх завзяттям, хитрістю, підступністю.

Новим етапом в освоєнні проблеми творення образів жінок-хижачок стала сатирична повість «Іван Іванович». Гостра іронія, нищівний сарказм письменника спрямовані проти все тих же вічних обивателів, котрі скористалися плодами революції і проникли в усі соти нового суспільного організму. Обюрокращення партійного і державного керівництва, панування фальшивої подвійної моралі для верхів і для низів, безоглядна спекуляція високими ідеалами. Письменник змальовує вже стосунки сімейні з визначенням юридичним статусом, тут, на перший погляд, зразкова сім'я зразкового керівника з «симпатичними» стосунками, чіткими партійними переконаннями: і все це постає реально як гра в театрі сатири, де типи на авансцені розкривають своє справжнє нутро [3; 84].

Марфа Галакціонівна (з підпільною кличкою Галакта) – це продовження жінок-хижачок, яка замальовується в подібних ситуаціях в не менш саркастичному плані. Це логічне продовження долі Хаї, вона довершена хижачка часу, яка довела до «ідеалу» своє життя, коли Хая випроводжала Карла Івановича додому, щоб зустрітися на *«п'ять хвилин»* з Райським, то Марфа Галакціонівна *«обговорювала полове питання»* з Методієм Кириловичем тоді, коли чоловік знаходився в сусідній кімнаті. Це продовження найвищої сатиричної майстерності митця.

Письменник зупиняється вже детально на зовнішності (нове, що зявилося, адже про Хайкину нічого не відомо), поведінці, характеру, уподобаннях, прагненнях, мріях, спілкування з іншими героями.

Іронічно починається опис зовнішності героїні: *«Одягається вона дуже просто, хоч і з смаком, і у всякому разі багато дешевше так званих непманок. Вона не худя і не гладка, а, просто кажучи, середнього зросту та з деяким нахилом до повноти, її чорне волосся і тепер підстрижене, але з таким похвальним розрахунком, щоб на партзібранні її можна було назвати товаришкою Галактою, а дома – Марфою Галакціонівною. Словом, дружина Івана Івановича – зразковий тип дружини нового побуту»*. Та іронія перетворюється в сарказм, коли «зразкова сім'я» переодягається на партзібрання: *«Вона наділа простеньку червону хустку і старенький жакет, так що виглядала зовсім симпатично і нагадувала моєму герою робітницю з тютюнової фабрики»*.

Марфа Галакціонівна сама буде своє майбутнє, майбутнє родини, майбутнє свого чоловіка. Вона є опорою для нього, вона завжди переконує його у правильних рішеннях чи позбавляє будь-яких сумнівів, вона утврджує його авторитет, згадати тільки іронічну ситуацію з меблями. Саме Марфа довела йому, що їх майно лише білогвардійцям *«приблизно таке ж»*.

Відрізняє її від чоловіка одна невеличка деталь – хитрість. Вона пронирлива, має холодний розум та холодне серце, що і допомагає їй тримати будь-яку ситуацію під контролем: *«Правда, вона трохи хитріша за свого чоловіка, але це питання треба, очевидно, розглядати як момент чисто біологічного*



порядку, що виникає незалежно від соціальних пертурбацій». Автор наголошує на тому, що Галакта завжди прислухається до різних розмов, в яких може бути незаплямоване ім'я її чоловіка, вона коригує його думки та слова, хоч і досить різко як для «зразкової дружини»: *«Що ти мелеш! Ти ще гляди ляпнеш десь. Чого доброго, подумают, що ти проти будівництва соціалізму в одній країні»*. Саме вона знайшла розгадку таємничого документа в портфелі Івана Івановича. Але це вдаване піклування обумовлене лише страхом за свою шкуру. А «палкий характер», розум Івана Івановича нагнітає комічність ситуації: *«крапка не хто інший, як вищеназваний «вождь»»*.

Доказом того, що як і Хая Марфа Галактіонівна не любить свого чоловіка є її поведінка на самоті з ним, коли вона прокидається: *«дригає ногою...[]...широко позіхає ...[]...каже незадоволено»*. Автор вдається до сатири змальовуючи цей епізод. І це ще не все. Вона зовсім не підпускає будь-якого фізичного контакту з чоловіком: *«...полізла на сюрпризу ліжницю й посунула Івана Івановича своїм шикарним торсом...»*. Саркастичним моментам у стосунках Марфи Галактіонівни та Івана Івановича є й те, що з Методієм Кириловичем та Семеном Яковичем вона завжди обговорює *«полове питання»*, а зі своїм чоловіком питання *«Чим соціалізм відрізняється від комунізму?»*.

На відміну від героїнь попередніх творів, Марфа Галактіонівна вже не хвилюється з приводу втрати привілеїв, доступу до совнаркомки. Вона має все, про що належить мріяти дружині. На відміну від Хаї Марфа Галактіонівна проживає в квартирі, має прислугу (кухарку та гувернантку Люсі), вона вдосталь забезпечена матеріальними благами, відвідує з чоловіком кінематограф, вдома має радіорупор (*«...частина пролетаріату це не дістала собі домашнього радіорупора...»*). Як і належить дружині відповідального працівника, вона *«мажорно думала про нове літо, про те, як вони – вся сім'я – після важкої роботи одержать від свого начальника відпустку і місце на курорті»*. Логіка роздумів героїні скомпонована так, що мимоволі викликає ряд іронічних запитань: «важка робота» – це стосується і її особисто, без будь-яких трудових занять?, «свій начальник» – для неї завдяки діалогам у спальні про «полову проблему» [2; 105].

Цікавими деталями автор викриває і еротичні моменти зустрічей Марфи Галактіонівни та Методія Кириловича: замовчуваннями, відкритими фіналами, недоговореністю, натяками чи невеличкими деталями. Методій Кирилович відвідує товаришку Галакту, в цей час вони обговорюють *«полове питання»*. Поведінка Марфи Галактіонівни різко змінюється при зустрічі з Методієм Кириловичем, вона на самоті з ним: *«заплющивши очі...[]...зітхає...[]...знову зітхає...[]...шепоче»*, але автор не полишає цю ситуацію як це було з Хаєю. Тут маємо хижачку вищого рівня, яка не соромиться сказати: *«...іноді мені так хочеться ласкати чужого мушину, що ви й не в'яляете!»*. Вона воліє виконувати свої бажання і на цьому Хвильовий не дає змогу спостерігати за продовженням. Автор акцентує увагу і на поведінці Методія Кириловича, коли той ще не встиг очуняти від інтимної розмови з Марфою, а вже прийняв виклик на соціалістичне змагання.

Повісті «Іван Іванович», ми ще раз переконуємося, є вершиною сатиричної майстерності митця. Саме за допомогою сатири з усіма її засобами (гротеск, пародія, іронія та ін.) читач має змогу зрозуміти тип жінки-хижачки того часу на прикладі Марфи Галактіонівни. Через висміювання і викривається справжній характер цього персонажу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агєєва В. Микола Хвильовий. //Історія української літератури ХХ століття: У 2 кн. Книга перша: Перша половина ХХ ст. Підручник/ За ред. В.Г. Дончика. – К.:Либідь, 1998.- с.284 — 292.
2. Безхутрий Ю. М. Хвильовий: проблеми інтерпретації/ Юрій Миколайович Безхутрий – Х.: Фоліо, 2003. – 495с.
3. Поляруш О. С. Кризь час і простір. До глибин художнього слова/ Олег Євгенович Поляруш. – Кіровоград: КДПУ, 2010. – 224 с.

Наталія ДЯЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОЗМІНИ ЧОЛОВІЧИХ ІМЕН І ВІДМІНИ МІШАНОЇ ГРУПИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор С.Л. Ковтюх

Відмінювання іменника було в центрі уваги науковців протягом тривалого часу (різні аспекти цієї проблеми висвітлювали Й. Ф. Андерш, С. П. Бевзенко, Л. А. Булаховський, І. Р. Вихованець, М. А. Жовтобрюх, А. П. Загнітко, М. Затовканюк, І. К. Кучеренко, І. Г. Матвійас, М. Я. Плющ, С. П. Самійленко, Є. К. Тимченко та інші), проте специфіка словозміни антропонімів вивчена не в повному обсязі. Проблему відмінювання власних назв української мови вивчали С. І. Головащук, В. О. Горпинич, Н. П. Дзягківська, І. І. Ковалик, С. Л. Ковтюх, Ю. К. Редько, Л. Г. Скрипник, З. Т. Франко та інші.

У більшості словників, підручників, посібників, довідників в основному подано тільки короткі пояснення стосовно словозміни чоловічих імен в українській мові. Найчастіше не виокремлено відмінкові парадигми вищезазначених антропонімів, практично не подано додаткових зауваг щодо специфіки їхньої словозміни. Це й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Варто зазначити, що у 2011 році вийшов „Граматичний словник української літературної мови. Словозміна”, реєстр якого становить близько 140 тис. слів (автори – співробітники відділу структурно-



математичної лінгвістики Інституту української мови НАН України: В. І. Критська, Л. В. Орлова, Т. К. Пуздирева, Ю. В. Романюк, Т. І. Недозим; відповідальний редактор – доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України Н. Ф. Клименко). Завідувач відділу граматики Інституту української мови НАН України К. Г. Городенська високо оцінила видання: „Новий „Грамматичний словник української літературної мови. Словозміна” – це результат багаторічної, цілеспрямованої праці досвідчених українських мовознавців, етапна лексикографічна праця, що не має аналогів в українському словникарстві і є вагомим внеском в українську граматичну лексикографію, нарешті, це досить актуальна праця, що має очевидне і безсумнівне прикладне значення, адже задовольняє потреби сучасних інформаційних технологій: її матеріалами можуть скористатися в тих сферах, де вдаються до моделювання мови, формалізованих способів презентації знань” [3, с. 67].

Метою статті є з'ясування специфічних особливостей морфологічної парадигматики чоловічих імен, що належать до I відміни мішаної групи в українській мові. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) коротко прослідкувати історію становлення словозміни іменників мішаної групи I відміни; 2) виявити головні чинники, що впливають на виокремлення морфологічних парадигм досліджуваних антропонімів; 3) проаналізувати систему флексій; 4) встановити систему елементарних парадигматичних класів чоловічих імен I відміни мішаної групи.

Історично I відміну утворили в основному іменники з давніми основами на *-ā, -jā*. Крім них, на думку І. Г. Матвіяса, до сучасної I відміни відійшла переважна більшість іменників колишніх *ĭ*-основ та деякі іменники *ī*-основ [7, с. 43]. С. П. Самійленко зазначає, що в історії української мови іменники *-ā, -jā*-основ „зазнали найменше істотних парадигматичних змін, виявивши риси виключної стійкості і стабільності” [8, с. 30].

Традиційно до I відміни зараховують іменники чоловічого і жіночого роду, які в Н. в. однини мають закінчення *-a* (орфографічно *-a* та *-я*). Частина друкованих джерел додає також іменники подвійного роду із закінченням *-a (-я)*. Крім того, І. Р. Вихованець зазначає, що за зразком іменників I відміни змінюються іменники із „суфіксом *-иц-* та закінченням *-e*, якщо вони вказують на жіночий рід: *бабище, бородище, відьмище, гадючище, головище*” [2, с. 105]. Мішану групу іменників I відміни склали субстантиви колишніх *-jā*-основ, на думку С. П. Бевзенка, їхня „давня система флексій... збереглася найповніше, хоча і зазнала, звичайно, певних змін” [1, с. 50].

Видається доцільним включати до елементарних парадигматичних класів як офіційні, повні іменні форми, так і розмовно-побутові, скорочені, згрубілі, зменшено-пестливі, адже, наприклад, в електронному виданні „Словники України” (версія 4.1) зафіксовано тільки парадигми відмінювання повних офіційних імен.

Проаналізовано 17 лексем, свідчених у словнику „Власні імена людей”, на позначення чоловічих власних імен, що належать до I відміни мішаної групи. Описуючи характер цих іменників, варто вказати, що це зменшено-пестливі форми: *Альоша, Антоша, Гаврюша, Гриша, Ванюша, Ілюша, Інокєша, Корнюша, Матюша, Мелєша, Міша, Паша (від Павло), Паша (від Пахом), Платоша, Саша, Серьожа, Юша, Яша: Мати хапала старшого сина за руку, примовляючи: „Гаврюшо! Що-бо ти робиш? Гаврюшо!”* (Григорій Тютюнник); *Жвавий Гриша хутчий розуміє, але й Грицько як подумає, то теж, видно, розбирає, дарма що мовчки слухає!* (Олена Пчілка); *„Ванюшо”, не убий!* (Газ. „Україна молода”); *Ілюшо, неси ножиці* (М. Олефіренко); *Усі люди любили її старшенького, тільки один Корнюша Безбородько в'ївся в нього, неначе відьмине помело в живе дерево* (М. Стельмах); *Далі закутався [Павлусь] краще від ранкового холоду, схилився до Корнюці, що з самого двору задавав хротака, то й собі заснув* (А. Головка); *Не тебе ж питали, а Павлушу, чого вискочив, як Пилип з конопель? Перейменуємо Поштову площу на площу імені Яви і Павлуші!* (В. Нестайко).

Чоловічі імена, що належать до I відміни мішаної групи, у Н. в. однини мають флексію *-a*, Р. в. – *-і*, Д. в. – *-і*, З. в. – *-у*, О. в. – *-ю*, М. в. – *-і*, Кл. в. – *-о*, у Н. в. множини – *-і*, у Р. в. – нульове закінчення, Д. в. – *-ам*, З. в. – нульова флексія, (* *-і*), О. в. – *-ами*, М. в. – *-ах*, Кл. в. – *-і*: *Нам колись на толоці дід Інокєша розказував, Слинаве шваркання Іоньчиної лолки, протодияконське відкашлювання Інокєші; Біблія давно вмерла, і коли б ви, хлопці, більше читали книжок, ви б не слухали діда Інокєшу і розуміли б, що життя – дуже цікава штука і що жити – це значить учитися* (Григорій Тютюнник); *Тут розповідь Робінзона Кукурузо обривається, бо Павлуша в цьому місці ойкнув і почалася розмова, якої читач не зрозуміє, доки не почує про те, що сталося того дня і тої ночі з Павлушею Загороднім* (В. Нестайко).

В опрацьованих художніх та публіцистичних джерелах трапляються відхилення від нормативного відмінювання I відміни, наприклад: *Ім склали компанію кілька активістів Правого Сектору на чолі з Сашою Білим* (Газ. „Новини Рівненщини”). Така форма О. в. однини може бути зумовлена специфікою діалектної мови автора, впливом просторіччя або аналогією до форм О. в. іменників твердої групи.

Як указує І. Г. Матвіяс, „іменники I відміни в род. відм. мн. найчастіше мають нульові флексії, тобто ці форми закінчуються приголосними звуками основи і є фонетичними відповідниками форм род. відм. мн. колишніх *a-, ja*-основ (*хат, стріх, баб, земель, тополь, праць, груш, тець, ідей, надій, змій, колій*)” [7, с. 66]. В окремих апелятивах мішаної групи I відміни Р. в. множини має варіантну флексію *-ей* (очевидно, виникла під впливом аналогії до іменників III відміни), але в „Словниках України” та в художній літературі зафіксовано приклади тільки з нульовим закінченням.



Досліджуючи словозміну апелятивів І відміни мішаної групи, С. Л. Ковтюх визначила актуальними для відмінювання цих іменників „такі чинники: відміна; група; рід; істота / неістота (серед істот видається доцільним додатковий поділ на осіб на неосіб); спільність рядів відмінкових флексій, у тому числі наявність варіантних форм у певних відмінках; схема наголосу; синтагматичний чинник; можливість утворення неповної парадигми” [5, с. 39].

Репертуар морфологічних парадигм чоловічих антропонімів І відміни мішаної групи визначають такі фактори:

- іменниковий тип відмінювання;
- належність до чоловічого роду;
- віднесеність до категорії істот-осіб;
- спільність відмінкових закінчень;
- утворення повних парадигм;
- флексія **-о** в Кл. в. однини;
- наявність дублетних форм у 3. в. множини;
- однаковий нерухомий наголос на основі у відмінкових формах однини та множини;
- відсутність чергувань голосних і приголосних фонем.

У 3. в. множини загальні назви-неістоти мають тільки флексію **-і**, а в чоловічих іменах пріоритетним є нульове закінчення. Омонімічний антропоніму ойконім *Саіша* (у значенні „населений пункт в Україні”) не має форм множини.

Частина чоловічих імен омонімічна прізвищам: *Павлуша, Паіша, Серьо́жа* тощо. Словозмінні парадигми зазначених антропонімів в основному збігаються із зразками відмінювання омонімічних прізвищ, крім форм Кл. в. однини, де власні чоловічі імена І відміни мішаної групи, за аналогією до іменників твердої групи, мають закінчення **-о**: *Павлушо, Паішо, Серьо́жо*. Для прізвищ характерна флексія **-е**: *Павлуше, Паіше, Серьо́же*. Два чоловічі антропоніми *Саіша* і *Паіша* мають тотожну словозміну з омонімічними жіночими в усіх відмінкових формах.

Варто зазначити, що українська мова послідовно зберегла форму К. в. А. П. Загнітко пише: „Специфіка українського вокатива в історико-генезисному аспекті полягає в тому, що саме українська мова майже вичерпно зберегла і послідовно розвинула й поглибила не тільки давні форми вокатива, але і їхнє функціональне навантаження” [4, с. 10].

У всіх лексикографічних джерелах для Кл. в. однини іменників-апелятивів мішаної групи І відміни зафіксовано флексію **-е**. Трапляються помилки у відмінкових парадигмах деяких загальних назв у „Словниках України” (2001) для форм вокатива: *паішо, гу́що, пу́що, пло́що, аличо́, свічо́, ду́шо, ха́що* [5, с. 53]. У найновішому виданні вищезазначеного словника ці недоліки усунені й указані апелятиви послідовно мають у Кл. в. однини закінчення **-е**: *паіше, гу́ще, пу́ще, пло́ще, аличе́, свіче́, душе́, ха́ще* (СУ 4.1).

У монографії „Словозміна української мови” О. О. Тараненко пише, що в „живій мові в ім. мішаної групи у Кл. трапляються також позанормативні випадки із закінченням **-о** (за аналогією до ім. твердої групи, перев. у запозиченнях)” [11, с. 188]. С.Л. Ковтюх зазначає: „Очевидно, на часі нормативне закріплення в словозмінній парадигмі власних пестливих імен осіб І відміни мішаної групи чоловічого, жіночого (формально також подвійного) роду закінчення **-о** у формі вокатива за аналогією до іменників твердої групи. Однією з причин такого явища є, мабуть, і той факт, що ці варіанти імен виникли набагато пізніше, ніж офіційні, певним чином у їх поширенні позначилася російська мова. Проте навряд чи можна впливом останньої пояснювати вживання ненормативного закінчення, оскільки кличний відмінок у російській мові давно втрачений (за винятком спорадичних словоформ – *Бо́же* тощо) [6, с. 54]. В усіх досліджуваних антропонімах мішаної групи І відміни послідовно зафіксовано флексію **-о** в Кл. в. однини: *Альошо, Антошо, Ванюшо, Юшо, Яшо* та ін.

У системі словозміни чоловічих антропонімів І відміни мішаної групи виокремлено тільки один ЕПК:

ЕПК № 1 (Альоша), до якого належать 16 антропонімів з кінцевою шиплячою фонемою основи /ш/: *Альоша, Антоша, Гаврюша, Грища, Ванюша, Іллюша, Інокеша, Корнюша, Матюша, Мелеша, Міша, Паіша (від Павло), Паіша (від Пахом), Платоша, Саіша, Юша, Яша*. А також один антропонім *Серьо́жа* з кінцевою приголосною фонемою /ж/.

Отже, у цій розвідці прослідковано історію становлення іменників І відміни мішаної групи, що постали з давніх слів з основами на **-ā, -jā, -й, -ī**. Також виявлено основні чинники, що впливають на словозміну власних чоловічих імен, а саме: частини мовна належність (іменниковий тип відмінювання); граматичні значення морфологічних категорій, характерних для цієї частини мови; віднесеність до мішаної групи; спільність флективних рядів; однакове наголошення; відсутність історичних чергувань фонем. З урахуванням цих факторів виокремлено один елементарний парадигматичний клас. Морфологічна парадигматика цієї групи антропонімів потребує детального додаткового вивчення, з урахуванням різних поглядів, новітніх підходів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови (нарис з словозміни та словотвору) / С. П. Бевзенко. – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
2. Вихованець І. Р. Іменник / І. Р. Вихованець // Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська ; за ред. І. Р. Вихованця. – К.: Університетське видавництво „Пульсар”, 2004. – С. 44–120.



3. Городенська К. Г. Словник української словозміни : рецензія на кн.: Граматичний словник української літературної мови. Словозміна / В. І. Критська, Т. І. Недозим, Л. В. Орлова, Т. К. Пуздирева, Ю. В. Романюк. – К.: Вид. дім Дмитра Бураго, 2011. – 760 с. / К. Г. Городенська // Вісник Національної академії наук України. – 2012. – № 4. – С. 65–67.
4. Загнітко А. Український вокатив у нормативно-морфологічному і синтаксичному аспектах / А. Загнітко, Є. Кравченко // Південний архів. Філологічні науки : збірник наукових праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – Випуск XXI. – С. 10–18.
5. Ковтюх С. Л. Елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни мішаної групи в українській мові / С. Л. Ковтюх // Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наукових праць. – Серія „Лінгвістика”. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. III. – С. 38–45.
6. Ковтюх С. Л. Особливості морфологічної парадигматики онімів сучасної української мови // *Λογος ὀνομαστικῆς* : науковий журнал. – 2006а. – № 1 (1). – С. 50–57.
7. Матвіяс І. Г. Іменник в українській мові / І. Г. Матвіяс. – К.: Радянська школа, 1974. – 184 с.
8. Самійленко С. П. Типи відмін іменників української мови та провідні фактори їх становлення / С. П. Самійленко // Мовознавство. – 1977. – № 1. – С. 30–40.
9. Скрипник Л. Г. Власні імена людей : словник-довідник / Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська. – К.: Наукова думка, 1996. – 310 с.
10. Словники України, версія 4.1 [Електронний ресурс] : словозміна, транскрипція, фразеологія, синонімія, антонімія / В. А. Широков, І. В. Шевченко, Н. М. Сидорчук та ін.; НАН України. Український мовно-інформаційний фонд. – К.: Український мовно-інформаційний фонд, 2001–2010.
11. Тараненко О. О. Словозміна української мови / О. О. Тараненко. – Nyíredyháza, 2003. – 199 с.

Марина КІСІЛЬОВА

МЕДІЙНИЙ ОБРАЗ КІРОВОГРАДА

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач І.А. Ткаченко

Актуальність дослідження. Поняття «медійний образ» у журналістикознавстві малодосліджене. Цей вислів, попри частотну вживаність, чітко означеного термінологічного статусу не має. Аналізуючи коментарі науковців, можна визначити, що медіаобраз є компонентом суспільної свідомості, частиною соціального світу, сформованою медіа (ЗМІ) візією того чи іншого явища. Найчастіше журналістикознавців цікавить питання формування медійного образу України [1; 3], проте важливим є системне осмислення специфіки формування медійного образу кожного міста нашої держави, оскільки позитивний ракурс такого медійного бачення впливає на формування позитивного метаобразу України.

Інформаційний імідж, створений на основі ефективної моделі медіаобразу, можна визначити як особливий вид реальності, що формує ступінь стійкості громадських структур до різних видів впливу, здійснюваних за допомогою комунікативних систем.

Медіаобраз є частиною цілісного образу, що існує документовано, у вигляді матеріалів ЗМІ. Інша складова медіаобразу є частиною колективної свідомості, фрагментом громадської думки [2]. Тобто з моменту, коли контент, зміст публікацій сприйнятий аудиторією, можна говорити про процес формування медіаобразу. Оскільки інформаційним приводом для публікацій про регіон, місто переважно є події, тенденції, факти, що відбуваються серед населення, а громадська думка аудиторії вже піддалася впливу публікацій, що і характеризує процес розвитку медіаобразу.

Кіровоград – місто, яке в Україні асоціативно пов'язане з такими медійними маркерами, як «танцювальна столиця», «місто на урані», є специфічним об'єктом для такого дослідження, адже системно процес і механізми формування медійного образу Кіровограда не ставало окремим журналістикознавчим сюжетом.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей формування медійного образу Кіровограда.

Завдання: окреслити термінологічний статус поняття «медіаобраз»; дати стислу характеристику місцевих ЗМІ як інформаційні площини, в якій створюється медіаобраз Кіровограда; окреслити складові медійного образу Кіровограда, який створено регіональними періодичними виданнями та іншими сучасними ЗМІ; з'ясувати фактори впливу ЗМІ на творення позитивного образу Кіровограда; обґрунтувати вияви медійного образу в різних контекстах (економічному, культурному, науковому, політичному, кримінальному).

Об'єктом дослідження обрано регіональний інформаційний простір як середовище формування медійного образу Кіровограда.

Предмет дослідження – особливості творення медійного образу Кіровограда в системі регіональних і національних ЗМІ.

Гіпотеза дослідження. Позитивний медіаобраз міста є запорукою утвердження його статусності серед інших українських міст та умовою формування позитивного іміджу. Позитивна упізнаваність міста впливає на його імідж, рейтинг та престиж як в межах держави, так і за її кордонами. Медіаобраз міста також є інструментом патріотичного виховання.

Медіаобраз Кіровограда активно експлуатується в медіа-просторі у вигляді безумовно позитивних стереотипів (*Маленький Париж, театральна колиска України, Танцювальна столиця України* та інші). Крім того, цей образ міста є унікальним і з погляду його тематичних складових, з позицій характеристик його формування й розвитку, з огляду на ту роль, яку медіаобраз відіграє для сприйняття міста в цілому.



Для рейтингу міста вагому роль відіграє медійний образ, що створюється засобами масової інформації. Кіровоград – місто з потужним культурним і науковим центром, колиска українського театрального мистецтва, і саме ЗМІ (регіональні першочергово) сприяють формуванню позитивного образу обласного центру. Любов до України починається з любові до малої Батьківщини, а преса, теле- та радіопередачі, інтернет-видання підживлюють її. Вони транслюють проблеми міста, які потрібно вирішувати, звертають увагу на те, чим ми маємо пишатися. Самоповага, що формується під впливом місцевих ЗМІ, є одним із визначальних чинників зростання продуктивності праці кіровоградців, що логічно підвищує добробут міста. Ці факти доводять актуальність нашого дослідження. Робота є надзвичайно потрібною, тому що вона посилює статус Кіровограду серед наукових спільнот.

Якщо посилається на зміст термінів «медіа» та «образ», то за основу терміну «медіаобраз» можна взяти сумарне уявлення, думку про країну, регіон, місто, що створюється засобами масової комунікації шляхом відображення в журналістських матеріалах сукупності фактів, думок, їхнього аналізу, коментарів та інтерпретацій. Образ – специфічна форма естетичного освоєння дійсності, конкретна і художньо узагальнена картина життя. Образи бувають різних видів: образи-персонажі (у художніх творах), словесні образи (у художній літературі, публіцистиці), зорові, слухові, образи-символи. Чим яскравіші і різноманітніші образи, використовуванні журналістом, тим більш дієвими будуть його твори.

Медійний образ – матеріалізація авторського задуму в конкретній аудіовізуальній, просторово-часовій формі медійної розповіді. Медійна складова образу найбільше впливає на становлення у свідомості реципієнта певного враження, думки, ставлення. Сучасний спосіб функціонування культури передбачає великий об'єм циркулюючої вербальної і невербальної інформації, що має комунікаційну складову [5]. Образ – конструкт свідомості, маніфестація індивіда в сучасному житті, форма існування громадської думки, візія певного явища, сконденсована через образ, деталь.

Медійний образ, як невербальний засіб комунікації, яка передає суб'єктивний стан її учасника, розглядається через соціальні норми, маски для спілкування з іншими. Тому так важливо розглянути образ з середини від його виникнення до формування під впливом різних чинників. Сам образ є повідомленням, але він представляє і засіб для його передачі – якусь мову, набір кодів, вже наявних у свідомості тих, хто отримує повідомлення, сформованих там в чималому ступені також за рахунок попередньої комунікації через медіа, і читаються ними саме так, як задумано упорядником повідомлення [2].

Найголовніше у творенні медійного образу – актуалізувати проблему, привернути увагу реципієнта інформацією, що подається в пресі, на телебаченні, радіо та в інтернеті та зафіксувати її через деталь, викликати ставлення і сформувати бачення того чи іншого явища.

Типи інформації, що впливають на формування медійного образу міста:

а) інформація спеціалізованого типу, що створена з конкретною метою повідомити реципієнта про політичні, культурні, економічні події в місті, його історична вага тощо.

б) другорядна інформація, частина іншого конкретного образу, яка є варіативною складовою статті, може бути тлом зображуваних подій, але сприймається соціумом на рівні спеціалізованої інформації та відіграє важливу роль у створенні медійного образу.

Накопичення інформації про місто в засобах масової інформації формує його образ, а також документи та різні матеріали в архівах та бібліотеках. Важливо не забувати про тенденційність висвітлення історії життя міста, адже образ формується в просторі і часі.

ЗМІ отримує певні функції такої інстанції, яка вирішує, що буде публічно висвітлено і який образ буде сформовано, і що буде створено для суспільного обговорення. Це стосується політики, культури, осіб, що мають вплив на місто – мера, громадських і культурних діячів та науковців.

Структура творення медіаобразу починає формуватись від того моменту, коли є об'єкт (країна, місто, особа, організація, політична партія, продукт). При залученні преси, телебачення, радіо та різних інтернет-видань і соціальних мереж поширення інформації транслюють відеоролики, радіопрограми, друкують матеріали та жваво обговорюють таке явище, що охопило всіх і не залишає байдужим. Образ може стосуватись різних сфер життя та мати різний характер впливу на формування самого образу в суспільстві.

Медіаобраз може бути: негативним, позитивним, нейтральним.

Творення образу залежить від таких контекстів:

– економічний – місце міста серед інших міст за розвитком, рівнем проживання, працевлаштування та співвідношення місцевих жителів та заробітчан;

– екологічний – наскільки є придатним для життя місто, який рівень забрудненості та викиди шкідливих речовин, чи є умови для створення сім'ї та виховання дітей;

– медичний – стан медичних закладів та аналіз їх основних функцій та можливість виконувати свої завдання перед мешканцями міста;

– культурний або культурологічний – історія міста, його відомі особистості та місця, формування художніх осередків, спілок письменників та театральних труп;

– політичний – вплив та боротьба різних партій та їхніх представників, їхні дії щодо сприяння розвитку та добробуту міста;



- кримінальний – рівень життя вимірюється народжуваністю та смертністю, а також при цьому важливо знати розкриття кримінальних справ та на якому рівні перебуває злочинність і яка саме;
- науковий – кількість науковців та загалом науковий осередок в університетах, рівень знань студентів та представлення наукового рівня на конференціях, з'їзди, семінари та інше;
- історичний та краєзнавчий – вся інформація, що стосується виникнення міста, його історичних подій та відомих осіб, що жили або відвідували його, збирається та опрацьовується для вшанування пам'яті, створення меморіальних пам'яток, підтримку музеїв та реставрація будинків, що мають архітектурну цінність.

Медіаобраз Кіровограда розглянемо в окремих ракурсах.

Економічний. Кіровоград, як і будь-яке місто, має свої галузі й сфери економіки та соціальний показник рівня життя його населення загалом. Економічна складова медійного образу стосується висвітлення розвитку промисловості, аграрного виробництва, переробки сировини, кількості капіталовкладень та інвестицій у нові проекти та акції, що формують певні риси в свідомості жителів міста, області та й України. Кожна сфера і сектор мали стимул від керівників і тому працювали на результат, але головне те, що всі події такого характеру висвітлювались засобами масової інформації. Економічний образ Кіровограда покращився в очах суспільства здебільшого через роботу губернатора Сергія Ларіна, який так жваво розкручував програму «Центральний регіон – 2015»: за його словами, це фундамент розвитку області. Стратегія розвитку і співпраця з газетами, місцевим телебаченням сприяли постійному висвітленню їхніх дій і результатів. Таким чином, один із етапів формування іміджу і образу міста поступово заповнювався і до сих пір триває. Найвідоміші та гучні акції та спроби розвинути наше місто і його багатство: «Купуй Кіровоградське», «Мільйон чорнобривців», «Гаряча лінія», а також різні ярмарки та виставки сільськогосподарської продукції, заводу «Червона зірка» та «Гідросила». Місто Кіровоград – має економічний потенціал, який при правильному просуванні та врегулюванні і правдивій демонстрації публіці матиме підтримку і потенційний споживачів та робочу силу. Інвестиції, капіталовкладення, розвиток продукції та підприємств відбувається задля процвітання всього населення міста та області. Преса, телебачення висвітлювали всі відкриття «Соціальних магазинів», ярмарок в Ковалівському парку та інші події такого характеру і саме через медіа вони і збирали більше людей. Медіа розкривало різні точки зору і думки експертів, факти та інформація були надійні та не мали суб'єктивізму автора. Економічний ракурс розкривається і підтримує формування медіаобразу міста таблицями, довідками, рейтингами. Оцінити ефективність таких програм можливо через певний час – деякі з цих проектів були фейковими (як і проєкт «Стоп-радон», яким екологічної проблеми не вирішили), проте ці проекти, які активно підтримували фактично всі медіа, зафіксували позитивний образ економічного розвитку Кіровограда.

Культурний або культурологічний. Кіровоград є значним культурним осередком центру країни – тут працюють театри і кінотеатри, обласна філармонія, численні музеї, 30 бібліотек, 9 будинків культури і центрів дозвілля, 4 дитячих музичних школи, по одній — мистецькій і художній дитячій школі, чимало музичних і фольклорних колективів. Функції з додержання державної політики в галузі культури й культурного розвитку громадян міста, як українців, так і представників національних меншин, здійснює Відділ культури і туризму Кіровоградської міськради. Місто відоме тим, що тут розпочав роботу перший український професійний театральний колектив — наприкінці XIX — на початку XX століть. Власне українською культурницькою організацією в місті є Кіровоградська обласна організація Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка, яка постала як ініціативна група у складі місцевих науковців ще в червні 1989 року і є тепер провідним осередком української культури міста. Плідно функціонують обласні осередки загальноукраїнських культурницьких організацій — Спілки письменників України, Спілки журналістів України, Спілки художників України тощо. Щороку місто охоплює потяг відвідати «Вересневі самоцвіти». Департамент культури, туризму та культурної спадщини підтримує різні культурно-мистецькі проекти, до яких належить і це дійство. Окремим сюжетом у формуванні медійного образу Кіровограда, пов'язаного із культурною складовою, була реставрація та відкриття театру. Ця історія часто висвітлювалася місцевим ЗМІ, адже терміни реконструкції були порушені, наближувався день відкриття фестивалю «Вересневі самоцвіти», очевидними були факти відмивання коштів, виділених на будівельні роботи. Проте окремі провладні ЗМІ намагалися завуальовувати всі негативні моменти, пов'язані із театром. Театр імені М. Кропивницького набуває статусу туристично об'єкту, експерти відзначають, що цей театральний сезон став одним з найуспішніших, оскільки інтерес до театру почав відроджуватися та набувати масового характеру. Знаково, що цей фактор спричинив потужний розвиток такого журналістського жанру як театральна рецензія.

Політичний. Політичне життя дуже впливає на добробут та розвиток міста, а також на свідомість жителів, які і є фактором, що визначають, яка політична сила матиме перші місця і тим самим виконуватиме свої обов'язки та обіцянки. В місті є обласні осередки партій, що мають місця у Верховній Раді і вони діють та працюють задля підтримки на виборах. Найвпливовіші партії в місті: «Партія Регіонів», «УДАР», «Батьківщина», «Свобода» та інші. Партії мають свої прес-центри, які поширюють потрібну інформацію по різних засобах масової інформації в місті, однак їхня активність не завжди відчутна та виконання основних своїх функцій не відбувається. Прикро, що вплив на медіа політичними силами саме в період виборів найвідчутніший. В такому випадку всі згадають про етику журналіста, свободу слова та не професійність при написанні замовних матеріалів, однак, саме член



партій та деякі впливові люди є спонсором та фінансовою підтримкою газет, сайтів та інформаційних порталів, а інколи навіть власниками. Упереджено ставитись до політичного життя міста не потрібно, адже, багато яких проєктів та акцій відбулися саме з їхньою допомогою. І як би там не було образ міста має часточку політики, скоріш обличчя яке демонструють ЗМІ.

Науковий та освітній. Кіровоград – потужний науковий та освітній осередок. Відомі на Всю Україну та за її межами кіровоградська літературознавча школа, яку гідно презентують імена Леоніда Куценка, Світлани Барабаш, Василя Марка, Григорія Клочека, Володимира Панченка, Василя Лучика, Василя Ожогана (мовознавча школа) тощо. Кіровоградські ЗМІ активно висвітлюють події, пов'язані із науковими та літературними подіями в регіоні, адже наукові доробки кіровоградських науковців мають позитивний вплив на формування престижності міста перед обличчям української наукової спільноти.

Медіаобраз Кіровограду формується на таких основних сферах життя, як: культура, наука, економіка, політика, історія, а також кримінал, екологія, медицина. Обсяги статті не дозволяють розкрити всі складові і фактори формування медіаобразу Кіровограда, проте ми з'ясували структуротвірні домінанти цього складного процесу.

Кожен ракурс образу міста має свої особливості. Медіаобраз для кожної людини сформувався по-різному, та й не дивно, достатня кількість медіа-засобів сприяють поширенню свіжої, актуальної інформації про місто і всі його частини. Наявність образу нерозривно пов'язана з наявністю розвинутого громадянського суспільства, соціально-комунікаційними процесами, що динамічно розвиваються. У свою чергу, медіаобраз, що динамічно розвивається, є необхідним елементом створення і консолідації громадянського суспільства, засобом подолання кризи та самоідентифікації. Ця взаємозалежність і взаємний вплив підкреслюють усю важливість процесу формування медіаобразу.

Оптимальна модель медіаобразу повинна передбачати наявність компенсаторних механізмів, що охоплюють усі її структурні складові, необхідних також для встановлення і підтримки балансу між перерахованими пластами медіаобразу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кондратська В. Л. Оптимальна модель об'єктивного медіаобразу Криму [Текст] / Кондратська В. Л. // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том 23(62). – 2010. – №4. – С. 239-245.
2. Медійний образ як засіб комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://muzhestvozhit.ru/mediyniy-obraz-kak-sredstvo-kommunikatsii/>
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации [Текст] / Г. Почепцов. – М.: Ваклер; К.: Рефл-бук, 2001. – 656 с.
4. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Текст] / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
5. Шнырева О. А. Имиджология : Учебно-методическое пособие [Текст] / О. А. Шнырева. – Ижевск : УдГУ, 2007. – 74 с.
6. Яковенко М. Л. Художній образ в умовах медіапростору : естетичний вимір сприйняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_10/article26.pdf

Інна КОЛЕСНИК

ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ ТА ФЕНОМЕН ГРИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор С.П. Михида

Динаміка становлення геніальної поетеси сучасності йшла шляхом великих попередників, шляхом збагачення досвіду в результаті вивчення власної історії, народознавства, світової культури та літератури. Ліна Костенко взяла на себе тягар обов'язку перед світом і своїм народом – відкривати світові свій народ та пояснювати народові самого себе.

Знання історика розвиває епічне мислення. Від історичних образів і ремінісценцій у віршах – до великих ліро-епічних полотен «Скіфська одиссея», «Дума про братів неазовських», «Маруся Чурай», «Берестечко». Кожен історичний твір перегукується із дійсністю, близькою самій поетесі. В образах Богдана Хмельницького, Марусі Чурай та інших ліричних героях уважний читач прочитає психосвіт самої Ліни Костенко. Ця сильна жінка вже має своє власне слово в контексті історії української літератури. Точніше, своє власне «красномовне мовчання».

Поетеса Мар'яна Савка якось висловились: „Ліна Костенко володіє даром говорити про головне. І мовчати. Мало хто вмє так красномовно мовчати, не удостоювати словом. Ліна Костенко вмє тримати павзу, вмє іти у внутрішню еміграцію, коли не відчуває доцільности озвучення своєї громадянської позиції” [7, с. 53-54]. Що ж, народ наш і справді каже: „мовчання – золото”. Але золотого мовчання у Ліни Костенко інше. Це бунт, це протистояння, це біль, образа, гнів, це слова, що б'ють крилами у серце поетеси, а вона їх замикає в „клітку” своєї душі. Переболівши, перестраждавши ними, коли її слова уже „спливають кров'ю”, вона їх випускає у світ як гордих високолетних птиць.

А звідки ж взялася така позиція?

Завдання, яке ставимо перед собою у статті, розкрити динаміку становлення особистості Ліни Костенко крізь призму феномену гри.

Відома формула А. Сент-Екзюпері «усі ми родом з дитинства», якнайкраще відбиває процес становлення особистості, її витоки, сказати б, конфігурації. Власне, це художньо перефразована



формула З. Фрейда, який аналізує людську психіку, зосередив увагу «на вирішальній ролі у структуруванні особистості раннього дитячого досвіду, дитячих травм, які поставали своєрідною проекцією дорослого життя» [9]. «Центральною моделлю для структурування психіки людини, – зауважує Н. Зборовська, – визнано едіпів комплекс, відкриття якого стало вихідною точкою фрейдівського психоаналізу, психічним ключем у поясненні феномену творчої особистості, культурних феноменів» [5].

У «книзі пілігрима» В. Панченка «Сонячний годинник» є історія про «язичницьке дитинство» Ліни Костенко, що цілком можна трактувати як ілюстрацію до психосвіту письменниці.

Професор В. Панченко згадує про місто Ржищів, де майбутня поетеса жила до шести років. Це місто, через багато років Ліна Василівна назве своїм казковим Макондо із роману Г.Маркеса «Сто років самотності». Тут вона формувалася, споглядала світ та шліфувала свою внутрішню «лінію духу», свою свободу. Про Ржищів Ліна Костенко згадує як про «... дуже гарне старовинне містечко, в улоговині над Дніпром. Там у віках і Трипільська культура, і козацька історія. З одного боку урочище Янча, з другого – ліс, де був колись знаменитий «монастирок», в якому черницею була сестра Лескова, ото він до неї зайжджав, а далі, вниз по Дніпру, їхав у Канів до могили Шевченка... Звідки назва? Кажуть, під Іван-горою над Дніпром умирав козак порубаний-постріляний. Кінь над ним іржав-іржав, але ніхто не при ходив, - мабуть, усі були вбиті. Козак просив «Ржи ще коню, ржи ще!». Це одна з версій. Так було чи не так, а мені з дитинства той кінь ірже і козак вмирає під Іван-горою. І нема кому його китайкою вкрити» [4, с. 104-105].

У атмосфері легенд, язичницької природи та козацької історії формувалися перші враження дитини про світ. У домі бабусі Ліна Костенко вперше відчула й обмеженість у свободі. Із розповіді доньці Оксані: «Моя свобода була ці сади. І річка мого дитинства Дніпро. Ти ж знаєш наші родинні перекази. Я була дуже неслухняною дитиною і завжди намагалася від усіх втекти. Бабуся мене називала «шура-бура». Одного разу я прорвалася на вулицю, рочків мені було неповних п'ять. Дорослі за мною, але чим більше мене доганяють, тим далі я біжу. Вони благають зупинитися, а я чимдуж. Вискочили мамині кузини і теж за мною. Кричать, гукають, а я вже добігаю до берега. Якби вони зупинились, може б, і я зупинилась. А вони в жахові, що дитина втоне, підступають все ближче, простягають руки, а я відступаю у Дніпро. І коли вже вода доходить мені до шиї, я кричу: «Дайте мені свободу хоч тут!» [4, с. 103].

Спогади із дитинства яскраво відображають позиції і прагнення Ліни Костенко в зрілому віці. Дитячі ігри-втікання від оточення проєктуються як на свідоме доросле мовчання поетеси і закритість у радянські часи, так і її нинішній соціально-політичний нонконформізм.

Дитячі поривання кудись втекти, пригнути у воду з вишки на Трухановому острові, прямисінько як спортсмени, політати із парасолькою ніби з парашутом – все це пояснюється феноменом гри у формуванні особистості. Граючи, уважає П. Гальперін, людина пізнає свої можливості й прагнення [3]. Творчість, за Т. Рібо, є одним із видів гри [8]. З погляду М. Бахтіна, основною особливістю гри є те, що вона спрямована на реалізацію емоцій. У грі дитина може «відредагувати» негативні емоції, зняти напруження через механізм катарсису [2]. Важливим моментом є те, що гра з часом не зникає, а відроджується у творчості та втілюється у мистецтві, котре, «які суспільні функції воно собі не приписувало б, завжди залишається грою» [1].

Проте є одна суттєва відмінність – Ліна грала ризиковано. Це були досить специфічні розваги, в яких вона, незважаючи на те, що була дитиною, ставила перед собою цілком дорослі завдання з високим рівнем домагань. Одного разу, вона побачила що сусідський хлопчик, меншенький за неї, переходячи кладку через річку Леглич, упав у воду і почав тонуги, і тоді вона : «...не роззуваючись, скотилася по схилу в бур'янах і колючках і шубовснула у воду. Згадала, що потопуючих треба хапати за волосся. А він стрижений, чорнява голівка то з'явиться над водою, то знову тоне. А в цьому місці глибоко, немає дна під ногами. Сама не знаю як, та якось викинулася з ним на берег, щось чула про штучне дихання, – тисну на груди, а йому з рота фонтанчиком вода. То я схопила його і потягла до дорослих. А там уже матері – кожна по свою дитину біжить» [4, с. 106], - відчуваемо проєкції на «рятування» однодумців і близьких по духу Ліні Василівні (підтримувала політв'язня Чорновола у Львові). У даному випадку мається на увазі порятунок і підтримка моральна.

«Згодом я й сама тонула – на Трухановому острові, в затоці. Там я стрибнула з вишки. Бачила, що так стрибають спортсмени. То я, коли мами дома не було, а бабуся не вгледіла, теж пішла і стрибнула. Нічого, вибралась» [4, с. 106]. Закладений у дитинстві духовний стрижень проєктується на дорослу свідому позицію поетеси, безстрашність, її «високовольтну лінію духу», що відображено і в головних образах ліричних героїв із романів у віршах.

Прагнення дитини у грі досягнути мети, здійснити прагнення і мрії, в дорослому житті переходить в категорію внутрішнього стоїцизму та невідомої віри у власні сили, що автор вносить і у свою творчість. «Я часто літала. Над пісками, над шельогою, у Ржищеві – над жоржинами. І була певна, що це не уві сні. А то якось вирішила стрибнути з парашутом. Взяла мамину парасольку – тоді були такі великі чорні парасольки. Парасолька була стара, з неї стирчали залізні прутики. Я обдерла чорну тканину, бо ж парашут мав бути білий, я такий бачила в небі, тоді якраз розвивався парашутний спорт. Натягла на каркас простирadlo, вилізла на горище, відкинула драбину, і стрибнула. Була абсолютно впевнена, що плавно приземлюсь. Ясно, дуже гепнулась, але не заревла. Бабуся завжди казала, що ревити не можна, бо прийде дід Ревило і забере в торбу» [4, с. 107].



Гру, в якій маленька Ліна хотіла вилікувати потворних і замурзаних можна трактувати як «просвітлення» темних і пустих (наприклад, домарики у романі «Маруся Чурай») : «А зовсім в ранньому дитинстві я хотіла стати, мабуть, лікарем. Любила взяти зошит, розграфити його на квадрати, і в кожному квадратіку малювала людські обличчя. З одного боку – негарні, потворні, замурзані. Потім їх лікувала і вже на другий бік у квадратіки переносила фізіономії гарні» [4, с. 107].

Дитяче відсторонення від оточення, пошуки нових вражень і горизонтів натхнення, Ліна Костенко перенесе в свою творчість, що обов'язково має стати предметом подальших наукових студій.

БІБЛІОГРАФІЯ :

1. Апинян Т. А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. – СПб.: Изд-во СПбГУ. 2003. – 171 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В.Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г.Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 423 с. – (Из истории советской эстетики и теории искусства).
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных способностей // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Просвещение, 1966. – С.245 – 262.
4. Дзюба І.М. Є поети для епох / І.М.Дзюба. – К.: Либідь, 2011. – 217 с.
5. Зборовська Н. Психологія і літературознавство / Н.Зборовська – К.: Академвидав, 2003. – 392 с.
6. Панченко В. С. Сосячний годинник. Книга палігріма / В. С. Панченко. – К.: Темпора, 2013. – 416 с.
7. Поезія Ліни Костенко в часах перехідних і вічних : Матеріали круглого столу / Ред.-упоряд. Т. В.Шаповаленко. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С.53 – 54.
8. Рибо Т. Психологія чувств. – СПб.: Изд-во Сытина, 1898.
9. Фрейд З. Интерес к психоанализу : Сборник / З. Фрейд; пер. С нем. – Мн.: «Попурри». 2006. – 592 с.

Валерія КОТИК

СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНИХ ВІДОНІМНИХ ДЕРИВАТІВ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор С.Л. Ковтюх

Спорт є невід'ємною частиною культурного, політичного, економічного життя країни й перебуває в центрі уваги багатьох спеціалістів, зокрема й лінгвістів.

Термінологія спортивної галузі – це малодосліджена підсистема лексики української мови. Питаннями спортивних назв займалися О. Д. Мешков, О. С. Кубрякова, М. Д. Степанова, Г. В. Буніна, О. В. Боровська, М. М. Паночко, І. М. Янків, Л. А. Карпець та ін. Проте на сьогодні немає в україністиці ґрунтовного дослідження відонімних дериватів спортивної галузі, що й зумовило актуальність статті.

Традиції увічнювати імена найвидатніших науковців, винахідників, першовідкривачів у термінах світова наукова спільнота дотримується протягом багатьох століть. Семантична структура відонімних термінів свідчить про те, що це найстаріший пласт термінологічної лексики, а утворення термінів, наприклад медичних (*перстень Сатурна, орган Кортія*), від власних імен було поширене ще в античності [4, с. 56]. Також такі деривати засвідчені у фізиці – *закон Ома, Архімеда, Гаука*, у математиці – *формула Маклорена, теорема Віста; таблиця Менделєєва* в хімії та ін. У спортивній лексиці української мови є також досить велика кількість запозичень на позначення назв, утворених від прізвищ видатних спортсменів.

Мета статті – подати структурну і семантичну характеристику гімнастичних термінів, твірними словами яких є прізвища людей. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) дати поняття про відонімні деривати; 2) з'ясувати групи за структурою назв гімнастичних рухів, вправ, елементів; 3) пояснити лексичне значення досліджуваних термінів у межах указаних груп.

Відонімні деривати – це похідні слова, утворені від власних назв. Ці словотвірні утворення мають своєрідну значеннєву природу, зумовлену сутністю онімів та специфічне функціональне призначення.

Гімнастична термінологія – система термінів для короткого й чіткого позначення понять, предметів, вправ, а також правил їх виникнення, застосування, форм запису, скорочень. Термінологія гімнастики є базовою основою всієї спортивної термінології й має значний обсяг понять, категорій, правил користування [1, с. 17].

Номінація гімнастичних рухів, вправ, елементів характеризується певними особливостями. Це складна система термінів і правил користування ними. Специфіка гімнастичної термінології полягає в тому, що фізичні вправи, рухи, елементи, які використовують у цьому виді спорту, дуже різноманітні й рідко трапляються в звичайній діяльності людини. Переважна більшість назв гімнастичних вправ має абстрактний і штучний характер, через що пояснити їх досить важко. Якщо при описуванні гімнастичних назв або при проведенні занять намагатись описати кожен рух певної вправи чи елемента, то неминуча багатослівність і зайва трата часу на пояснення. І саме назва іменем спортсмена дає точне й стисле розуміння сенсу вправи чи елемента. Наприклад, „*бурда*”, „*итальдер*” – це терміни, які в професійних спортсменів, тренерів або в людей, які цікавляться цим спортом, не викликать запитань, оскільки в назві вже є конкретний набір рухів. Наприклад: *Звичним у гімнастиці стало слово „цукхара” – прізвище японського спортсмена, автора кількох іменних елементів, найвідоміший з яких – в опорному стрибку: рондат на коня – сальто назад у групуванні* [4].



У гімнастичній термінології зазвичай назви утворюються за певною схемою, а саме: поєднанням іменників на позначення дії з прізвищами спортсменів. Таким чином утворюються цілі групи термінів навколо одного слова-ядра, пов'язані родо-видовими відношеннями. Найчастіше імена спортсменів фігурують поруч зі словами *сальто*, *переліт*, *стрибок*, *перекат*, *перемах*, *зіскок* та ін.

Петля – назва різновиду перевороту в гімнастиці, що означає переворот назад, а в поєднанні з прізвищами спортсменів набуває додаткового значення. Наприклад: *Однією з найтрагічніших є доля унікальної спортсменки-новаторки Олени Мухіної. Її творчий тандем із тренером Михайлом Клименком подарував гімнастиці надзвичайний елемент – знамениту „петлю Мухіної” на брусах: переліт з верхньої жерді на нижню – сальто прогнувшись з піруетом. Він народився із „петлі Корбут”:* за пропозицією свого брата Віктора її вдосконалив Михайло Клименко [4].

Сальто – це безопорні оберти тіла на 360° попереквої вісі після відштовхування або відпускання рук. У поєднанні з прізвищами видатних спортсменів маємо: *сальто Балле, Вінклера, Йеєра, Лоу Юна, Ковача, Делчева, Лі Юджина, Морісуе, Радохла, Томаса, Хонма*. У таких мовних конструкціях прізвище виконує роль конкретизатора загальних понять. Про важливість компонентів-епонімів у термінах зазначеної моделі свідчить частотність їх поєднання з окремими компонентами складених термінів, що є загальними назвами [5, с. 57]. Наприклад: *Унікальними є перельоти Ткачова і сальто Делчева, показаними вперше Е. Давидовою, М. Філатовою, Н. Шапошніковою, їх опанували багато закордонних гімнасток* [2, с. 24].

Навколо слова-ядра „стрибок” утворені такі терміни: *стрибок Роче, Каткова, Азнавуряна, Давидової, Куерво, Андріанова, Корбут, Кролля, Юрченка та ін.*

Також є відомі деривати в поєднанні з термінами „зіскок”, що означає перехід в упор з вису або більш низького упору (*зіскок Крисіна, Коменеч, Фішера, Хоффмана*), „перекат” – рух уперед або назад з послідовним доторканням частинами тіла до опори без перевертання через голову (*перекат Сіліваш*), „переворот” – рух обертання тіла з повним перевертанням через голову й опорою руками (*переворот Гінсберга*).

Зафіксовані відомі утворення в поєднанні з іменниками на позначення дії: „підйом” (*підйом Марченка, Моя, Азаряна*), „перемах” (*перемах Като*). Разом з терміном „переліт” були утворені: *переліт Вороніна, Маркелова, Цухольд, Гайлорда, Шущинової, Сіліваш*. Наприклад: *Так, наприклад, один з найвідоміших елементів – „переліт Ткачова” (вправа на перекладні та жіночих брусах: великим махом уперед переліт ноги нарізно назад, ступою до снаряда, в вис) свого часу викликав чимало розмов щодо доцільності його виконання. А згодом дійшли висновку, що в цьому є краса, динаміка польоту* [4].

Вертушка – це загальна назва різних предметів, приладів та інструментів, що обертаються навколо своєї осі. Таке визначення подане в тлумачному словнику [3, с. 123]. У поєднанні з прізвищами це слово-ядро набуває нових значень. Нариклад, *вертушка Бурди, Діомідова, Мадьяра, Хілі, Шагіяна*. Це гімнастичні повороти, кожен з яких має свій набір рухів.

Отже, двослівні сполуки – найпоширеніший спосіб творення термінів від власних назв. В українській мові прізвище фігурує в таких сполуках у ролі присвійного прикметника (*Авербахівський стрибок* – вправа в гімнастиці, названа іменем першого виконавця – німецького спортсмена й педагога Вільгельма Авербаха) чи семантичного суб'єкта у формі родового відмінка іменника (*сальто Делчева, Вінклера, Ковача*). Назви виникають зазвичай у результаті виконання спортсменом того чи того трюку вперше.

Інколи терміни утворюються поєднанням двох прізвищ. Наприклад, *підйом Делчева-Крисіна*, названий на честь болгарського гімнаста Стояна Делчева й радянського гімнаста Геннадія Крисіна, *стрибок Цукахарі-Угльова* – вправа, названа іменами японського гімнаста Міцую Цукахарі та радянського гімнаста Володимира Угльова. Також це *поворот Діомідова-Жихаревича, сальто Дефа-Погорелова. Сальто Сяо Руїзи-Маринича*, яке отримало назву від двох власних назв, має у своєму складі не тільки прізвища, але й ім'я китайського спортсмена Сяо Руїзи.

Часом сполуки зазнають скорочення й тільки прізвище стає терміном унаслідок явища апелятивації, коли власні імена переходять у загальні назви. Так утворюються однослівні терміни. Наприклад, *маринич* (оригінальне сальто, яке вперше виконав Віталій Маринич), *штальдер* (елемент спортивної гімнастики, названий прізвищем швейцарського гімнаста Йосипа Штальдера). Наприклад: *Широко представлені обороти назад з перемахом ноги нарізно: „штальдер” чи з перельотами в стійку на руках* [2, с. 24].

Є вправи в гімнастиці, названі на честь українських спортсменів. Наприклад, це такі іменні елементи: *Карпенко, Макуц, Миргородська, Подкопаєва, Тесленко*. В історії спорту незалежної України зберігаються два великих оберти на брусах Вікторії Карпенко, чеські оберти на верхній жерді брусів Анни Миргородської, подвійне сальто з поворотом на 180 градусів Лілії Подкопаєвої у вільних вправах та ін. [4].

Варто зазначити, що в різних джерелах засвідчені різні способи написання відоміх дериватів. У двокомпонентних термінах іменник на позначення руху, дії зазвичай пишуть з малої літери, а прізвище спортсмена – з великої. Частіше використовують лапки, наприклад: *Ольга Корбут першою виконала унікальний елемент „петлю Корбут”*. Також зустрічаємо назви, написані без лапок і з великої літери, що зазнали процесу апелятивації: *Крім обертів Штальдера, частіше починають зустрічатися обороти вперед з перемахом – Ендо*. Інколи ці терміни записують з малої літери в



лапках: Н. Юрченко: *наскок ноги нарізно над нижньою без опори; переліт Ткачова; сальто Делчева; великі обороти: „шмальдер”*; зіскок сальто з поворотом на 720° [2. с. 25]. Такі розбіжності в написанні цих термінів можна пояснити тим, що ще не завершений процес апелятивності.

На нашу думку, доцільно було б писати такі терміни однаково для уникнення розбіжностей у написанні того чи того терміна, а саме: без використання лапок і з малої літери ті назви, що утворилися в процесі апелятивності. Двослівні сполуки також без лапок, де іменник на позначення руху – з малої, а прізвище спортсмена, на честь якого названо елемент чи вправу, – з великої.

Отже, відомі терміни на позначення гімнастичних термінів можуть бути двослівні (*нідійом Марченка, перемах Като, сальто Балле, стрибок Давидової*) та однослівні, що зазнали процесу апелятивності (*шмальдер, маринич, цукара*). Двослівні терміни утворюються навколо слова-ядра в поєднанні з прізвищем видатного спортсмена. Таким чином маємо цілі групи термінів, об'єднаних таким іменником на позначення дії (*сальто Балле, Вінклера, Йегера, Лоу Юна, Ковача, Делчева*). Термінологічні одиниці, утворені таким способом, є інтернаціональними, тобто мають однакове значення в різних мовах, що зумовлено єдиними міжнародними правилами, стандартами та вимогами до спортсменів, виконання вправ і програми змагань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айунц Л. Р. Гімнастика (коротко про головне). Методичні матеріали до теоретичної підготовки студентів факультету фізичного виховання і спорту / Л. Р. Айунц. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 62 с.
2. Актуальні проблеми фізкультурної освіти : матеріали III електронної наукової конференції (22 травня 2007 р. м. Харків) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди / за ред. О. М. Худолія. – Харків : ОВС, 2007. – 108 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Голуб А. Як залишити слід в історії гімнастики? / А. Голуб // Олімпійська арена. – листопад 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.olimparena.org/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=225
5. Дзюба М. Епонімічні найменування в українській науковій термінології / Майя Дзюба // Українська мова. – 2010. – № 3. – С. 55–63.
6. Електронний он-лайн словник спортивних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sporttv.kz/>
7. Карпіловська Є. Прізвище в терміні / Є. Карпіловська, О. Кочерга, Є. Мейнарович // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. VII. – С. 59–65.

Ксенія КУЗЬМЕНКО

АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕМИ ХОЛОДНОЯРСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХХІ СТОЛІТТЯ (ІСТОРИЧНИЙ РОМАН «ЧОРНИЙ ВОРОН» ВАСИЛЯ ШКЛЯРА)

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент О. О. Гольник

Історична тематика посідає одне з чільних місць у літературному процесі як з огляду на суто кількісні виміри, так і в аспекті рівня художнього моделювання минулого засобами словесного мистецтва. Струміння цієї проблематики у національній літературі надзвичайно потужний – від «Повісті минулих літ», «Історії Русів», через історичні твори Т. Шевченка, П. Куліша, М. Старицького до сучасних романів [3]. Творча еліта України повсякчас прагнула в образній формі узагальнити найважливіші віхи історичного буття етносу. Особливістю ж етнічної пам'яті є здатність пробуджуватися й повертати до колективної уяви те, що, здавалось би, цілком забуте. Найкраще це зробити можна у жанрі історичного роману.

У цьому аспекті увагу привертає творчість Василя Шкляра, а особливо його історичний роман «Чорний ворон», що був виданий у 2009 році. Роман став предметом дискусій у літературному просторі, наразі активно обговорюється літературознавцями. Необхідність з'ясування ідейно-художніх вимірів цього твору і визначило **актуальність** статті.

Цікавість до Холодноярщини ХХ століття з кожним роком збільшується. Нечисленні, але посправжньому віддані справі історики-науковці, дослідники, літератори, громадські діячі, журналісти та просто небайдужі громадяни роблять усе можливе, щоб українська історична спадщина мала менше білих плям. Результат їхньої діяльності – це невідома раніше інформація, розсекречені архівні дані, безцінні спогади очевидців та учасників подій. Праця усіх цих людей буде марною, якщо нова, часто шокуюча правда про наше минуле не дійде до свого адресата – українського народу. Це зумовлює необхідність і важливість висвітлення дослідницьких здобутків [2]. Українські письменники взяли на себе відповідальність донести цю інформацію, познайомити читачів із раніше прихованими фактами через белетризацію історичної спадщини народу.

Мета статті – з'ясувати художні виміри ідейної та ідеологічної реабілітації сфальсифікованих фактів національної історії (події Холодноярської республіки) у белетристиці Василя Шкляра. Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) визначити авторське бачення подій 1920-х рр. ХХ століття; 2) з'ясувати основні естетичні тенденції системи образотворення в романі «Чорний ворон» В. Шкляра.

Тему Холодноярської організації різносторонньо висвітлювали науковці та літератори у власних творах. До них можна зарахувати таких авторів: Микола Негода (роман «Холодний Яр»), Михайло



Дорошенко (збірник спогадів «Стежками холоднороськими»), Юрій Горліс-Горський (роман «Холодний Яр»), отаман Іван Лютий-Лютенко (книга «Вогонь з холодного Яру»), Денис Красносілецький (наукова стаття «Антибільшовицький рух повстанських загонів «Холодного Яру» в 1221-1922 роках»), Павло Стегній (дисертація «Селянські повстання у Правобережній частині УСРР у 1921-1922 роках») [2].

Перш ніж розпочати роботу над романом Василь Шкляр довгий час збирав різний матеріал із спогадів сучасників подій, із документів. Наприкінці оповіді автор висловлюючи подяку, вказує на використані ним джерела: *«автор глибоко вдячний письменникові-історичу Романові Ковалеві за документальну та консультаційну підтримку в написанні цього роману. У книжці використано факти з його документальних видань «Героїзм і трагедія Холодного Яру», «Отамани гайдамацького краю. 33 біографії», «Коли кулі співали», «Отаман святих і страшних», «Операція «Заповіт». Джерелами також прислужилися документальні та мемуарні книги осавула 1-го (основного) куреня полку гайдамаків Холодного Яру Юрія Горліса-Горського «Холодний Яр», Звенигородського отамана Івана Лютого-Лютенка «Вогонь з Холодного Яру», підхорунжого Чорноліського полку Михайла Дорощенка «Стежками холоднороськими» та начальника штабу медвиських повстанців Миколи Василенка «Спогади про пережитте». У романі використано документи Галузевого державного архіву СБУ» [4, с. 352]. Тому характерною особливістю роману «Чорний Ворон» є його високий рівень документальності.*

Уведені у роман документи виконують свою функцію – показують інший бік боротьби – те, як оцінює та сприймає радянська влада холоднороський супротив: *«В Гуннском лесу опять появилась банда Веремия в количестве 80 штыков и 30 сабель при 2 пулеметах «максим» и 5 «люисах». Бандиты среди белого дня совершили внезапный налет на Златополь, ограбили волисполком, телефонную станцию, захватили в плен начальника милиции, который, по некоторым сведениям, работал на них. Известно, что среди бандитов существует обычай, когда один из них берет себе псевдоним погибшего главаря, однако есть основание считать, что атаман Веремий не погиб и продолжает свое кровавое дело. Предпринимаются все попытки выяснения этого факта. Уполномоченный Дьяконов». (Из донесения уполномоченного Кременчуцкого губ чека в Чигиринскому повіті від 6 грудня 1921 року)» [4, с. 18-19].*

Історичний роман передбачає не так історичну достовірність подій, як відображення життя і реалій періоду, що зображується у творі. Тобто історичний роман може мати вигадані події та персонажів, але той світ, у якому відбувається дія має бути відтворений реалістично, з урахуванням особливостей доби. Якщо ця умова не дотримана, твір не викликає довіри у читача, а отже, не сприймається повною мірою, і тому не може називатися історичним, не може співвідноситися з певною історичною добою.

Сюжет «Чорного Ворона» реалізує принцип історичної достовірності: відображені реальність події, прототипи героїв, місць, де відбувається дія, правдиво відображено життєві реалії, які виявляються у звичаях та лексиці. Про це Василь Шкляр зазначає: *«Хотів вивчити все про той час. Який тютюн тоді курили, яка зброя була, що їли, що носили дівчата [1]. На рівні лексики початок ХХ століття відображений у словах, які мають авторські тлумачення. Наприклад, «ходя – так тоді називали китайців» [4, с. 9], «амністія – застаріла форма слова «амністія» [4, с. 11], «упродком – повітовий продовольчий комітет» [4, с. 52], «чопи – бійці частини особливого призначення, від аббревіатури ЧОП» [4, с. 166], «полотнянка – документ, посвідка на полотні» [4, с. 45]; а також реалії, пов'язані з військовою справою, особливо зі зброєю: «мільси» (гранати Мільса), «кукурудза» (ручна гармата ззовні схожа на качан кукурудзи), «люїс» (британський кулемет часів Першої світової війни).*

Хоча для автора головним у творі є історична правда, проте під час створення системи образів Василь Шкляр ідеалізує бійців Холоднороської республіки. Роман проїнятий героїчним пафосом, вчинки холодноросьців в інтерпретації Шкляра є благородними. Найвищою лицарською честю для них є загибель у бою, що відповідає їх гаслу «Воля України або смерть». Василь Чучупака у своєму останньому бою *«коли не вдалося розсіяти лаву, коли на другому кружку захлинувся розпечений «люїс» і Василь опинився в тісному кільці кінноти, то підніс до скроні бельгійського бравнінга, і покотилася довга луна від яру до яру, від хутора Кресельці аж до Мотриного монастиря: - Живи-и-и!» [4, с. 14-15]. Так само і Чорний Ворон після нападу на чекістів думає: «Один чекіст викликав у мене повагу. Він потягся правою рукою до нагрудної кишені, начебто дістати документи, та зненацька в тій руці, мов з рукава, з'явився маленький, як іграшка, револьвер «кобольд», бідолаха приставив його до підгорля й натиснув на спуск» [4, с. 23].*

Ганебним для повстанців є зрада та пристосуванство. У тому ж епізоді повстанці, перевіряючи Яшу Гальперовича, дали шаблю, аби він страчував своїх же полонених чекістів, колишніх прибічників. Після цього Яшу було самого страчено як зрадника.

Через такі епізоди постають ідеалізовані образи українських борців, що і створює патріотичне звучання твору. Саме його присутність робить твір виразним, демонструє весь драматизм боротьби холодноросьців. Героїчний пафос пов'язаний із любов'ю до рідної землі, обороняючи яку, воїни залишаються непохитними у своїх думках та вчинках: *«Він упав на коліна, благав його вислухати, щось белькотів про «секретное сотрудничество», а потім закріпив п'ятірнею жменю землі, змішаної з кров'ю і мозком його «таваріцей», запхав до рота й почав жувати. – Не веріте? Клянусь вам... Я готов землю гризть! – Вона не твоя, – сказав Вовкулака» [4, с. 24-25].*



Отже, у своєму романі «Чорний Ворон» Василь Шкляр не тільки висвітлив сторінки історії Холодноярської республіки, забуті, переписані, подекуди знищені радянською владою, а й підняв український дух завдяки образам ідеалізованих бійців 1920-х рр. ХХ століття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Високий Замок. Василь Шкляр: «У мене навіть еротика написана на документальному рівні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archive.wz.lviv.ua/articles/88429>
2. Сабадишина Ю. Висвітлення визвольної боротьби та історичного значення Холодноярської організації в українському інтернет-просторі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/konkurs%2FSabadyshyna_stattya.pdf
3. Стадніченко О.О Роман Василя Шкляра «Чорний ворон» Історична та художня правда [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=18031&chapter=1>
4. Шкляр В. Чорний ворон: [Текст] / Василь Шкляр. – К.: Ярославів Вал, 2009. – 356 с.

Катерина ЛІТВІНОВА

МІСЦЕ ОПТАТИВА В СИСТЕМІ МОДАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ ТА СПОСОБОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Т.А. Нестеренко

Модальність – це багатоаспектне поняття, значення якого та симбіотичні формації взаємозв'язку з іншими категоріями науки є предметом вивчення філософії, логіки та лінгвістики. Значення наповненість цього терміна є невід'ємною складовою вчення про систему способів форм дієслова та комунікативних різновидів речень. Модальність є міжрівневою категорією. І. Р. Вихованець констатує, що “модальність (середньолат. *modalis* – модальний, від лат. *modus* – спосіб, міра) – функціонально-семантична категорія, яка виражає відношення змісту висловлення до дійсності або суб'єктивну оцінку висловлюваного” [4, 248-249].

Система модальних значень об'єднує індикатив, імператив, супозитив та оптатив. Потреба системного підходу до аналізу оптатива, запропонованого в нашій статті, пов'язана з відсутністю в українському мовознавстві усталених поглядів на модальність у її стосунку до способів форм дієслова та інших засобів її репрезентації. У цій низці форм найменш вивченим є оптатив, що й зумовило актуальність публікації.

Метою статті є з'ясування місця оптатива в системі модальних значень та основних засобів його граматичної репрезентації. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати обсяг змісту поняття “оптативності”; 2) визначити основні засоби його граматичної репрезентації; 3) довести, що основним граматичним репрезентантом оптативності є конструкція “інфінітив + би”.

Різномасштабні підходи до системного аналізу оптатива здійснювали О. О. Потебня, О. О. Шахматов, О. М. Пешковський, В. В. Виноградов, І. К. Білодід, А. П. Грищенко, В. М. Русанівський, І. Р. Вихованець, О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, Л. В. Умрихіна.

У системі модальних значень оптатив посідає центральне місце, оскільки його виникнення в структурі мови безпосередньо пов'язане з необхідністю оформлення значення *бажальності*. Оптативна модальність – самостійний тип модальності, який стосується площини потенційної модальності й сутність якого становить суб'єктивне прагнення мовця до певного стану речей у світі, відмінного від реального, яке залежно від обставин може стати чи не стати реальністю, Бажане може бути представлене як потенційно здійсненне чи нездійсненне, власне ірреальне.

Обсяг оптативності в системі способів форм зумовлено граматичною природою цього явища. Його понятійні ознаки полягають у відображенні волевиявлення мовця, спрямованого на самого себе чи третіх осіб. Змістове наповнення цього поняття досі викликає серед мовознавців дискусію, адже воно впливає з учення про категорії, що мають морфемно-парадигматичне вираження, зокрема дійсний, умовний, наказовий та бажальний способи дієслова, тобто ті грами, статус яких в системі лінгвістичного вчення є неоднозначним.

Оптатив як спосіб вираження бажальної модальності є прикладом тісного взаємозв'язку морфологічної категорії способу з синтаксично-комунікативною категорією модальності. Термін “оптатив” латинського походження (*des optativus*) буквально тлумачиться як бажальний спосіб. Саме з цієї причини перші спроби лінгвістів декодування та кваліфікації цього поняття пов'язані з визначенням його як способової категорії. Пізніше вчені з'ясували, що другорядною функцією цієї морфологічної категорії є здатність впливати на кількість та види комунікативних різновидів речень.

Кількість і склад способів форм та взаємозв'язків між ними в різних граматиках визначалися по-різному. Граматичні погляди на категорію способу на початку ХХ століття підпали під вплив учення формальної логіки про модальність висловлення. Було виокремлено три її категорії (можливість/неможливість, буття/небуття, необхідність/випадковість). У зв'язку з цим у російській граматиці ХІХ ст. закріпилося вчення про три способи дієслова – дійсний, умовний, наказовий.

Досить давно в українському мовознавстві панує розуміння способу дієслова як тричленної категорії. Дійсному способі, що є репрезентантом реальної дії протиставляються ірреальні способи: умовний та наказовий, що є засобами вираження дії, яка може відбутися чи не відбутися, залежно від обставин та бажання її суб'єктів. Цю концепцію започаткував О. О. Потебня, але в ході лінгвістичних



досліджень вона була переосмислена та уточнена: “Категорія способу означає передусім відношення мовця до того зв’язку, який він установлює за допомогою форм узгодження дієслова між певною ознакою і певним предметом. Цей зв’язок мовець може уявляти собі по-різному. Передусім він може уявляти його собі як щось реальне, тобто вважати, що предмети та явища, які іноді спостерігає, фактично пов’язані в природі тими ж самими відношеннями, які він відкриває у своїй думці... Наприклад, говорячи *селянин оре* мовець упевнений, що зв’язок між селянином та оранкою існує не лише в його свідомості, але й у дійсності. Коли ж він висловлює речення *селянин орав би*, то усвідомлює, що зв’язку між суб’єктом виконання дії та засобами її реалізації фактично не існує. Є лише думка про нього [3, 106]. У “Теоретичній граматиці” (2003) висловлено думку про чотиричленну систему способових форм: дійсний, умовний, наказовий, бажальний [2, 194].

Різноманітність семантики ірреальності веде до більш диференційованої класифікації ірреальних способів, зокрема й до виокремлення бажального. А. П. Грищенко розрізняє за семантичною ознакою наказовий спосіб (ти піди, принеси, зроби), повиннісний (тобі йти, принести, устати), умовний (ти б працював), і бажальний (ти б пішов, працював) [3, 97]. В основу такої класифікації покладено відмінність у здатності категорії способу впливати на вираження ставлення мовця до можливості, бажальності, необхідності та інших умов здійснення дії.

Поступово в мовознавстві закріпилося розуміння способової категорії як провідної в граматичній реалізації ірреальних модальних значень. Важливим напрямком мовознавчих досліджень були численні спроби упорядкувати та унормувати вчення про ірреальні способи. Йдеться, передусім, про встановлення місця оптатива як репрезентанта бажального модального значення в системі способів дієслова.

У лінгвістиці досить відомими були спроби виокремлення оптатива як відгалуження (підкатегорії) в межах певного дієслівного способу. Так, автори “Граматики української мови: Морфологія” (1993) стверджують наступне: “Коли форми умовного способу виступають у семантично й інтонаційно закінчених реченнях, тоді вони набувають значення спонукального або бажального способів. Бажальний спосіб позбавлений значення апелятивності. Його семантика базується на волевиявленні мовця, спрямованому до самого себе або до третіх осіб. Наприклад: *А Єремія, останній ваш пророк, співець руїни, нехай би жив у сих преславних струнах (Леся Українка)*” [1, 226–232].

І. К. Білодід надає оптативу статусу окремої граматичної категорії. Він також наголошує на симбіотичних взаємозв’язках змісту речення з дійсністю: “Модальне значення бажальності виражається в реченнях як бажання суб’єкта мовлення щодо встановлення відповідності основного змісту речення з дійсністю (реальністю)” [3, 293].

Обсяг оптатива реалізується лексичними засобами: *хочу, бажаю, волю*, котрі здатні репрезентувати семантику бажання лише в системі синтаксичної конструкції. Граматичні репрезентанти: *умовний спосіб, наказовий спосіб, теперішній час дійсного способу, що вживається в статусі іншого, інфінітив + би*. У ролі синтаксичних засобів для вираження бажальної модальності в сучасній українській літературній мові виживаються частки *б, би, аби, щоб, коб(и), бодай, нехай, хай, хоч би, хоча б, коли б, якби*. Частка *б (би)* у конструкціях бажальної модальності найчастіше вживаються з формою інфінітива у складі дієслова-присудка, наприклад: *Подати б Денисові якийсь знак (О. Гончар); Лечу до саява крізь ніч... Долетить, долетить би мені (В. Сосюра)*.

Частка *б (би)* з формами умовного способу дієслова поряд з оформленням власне-бажальної модальності (*Швидше прийшла б весна*), може надавати реченню значення спонукальності (*Пішов би ти за ним!, Виконав би це завдання!*). У цій же конструкції (з дієсловом-присудком умовного способу) частка *б* оформляє й умовні речення. Отже, у цьому разі можливою стає конструктивна омонімія.

У сучасній українській мові бажальна модальність є функціональним складником синтаксичної модальності. Модальне значення бажальності виражається в реченні як бажання суб’єкта мовлення щодо встановлення відповідності основного змісту речення з дійсністю (реальністю).

Особливість синтаксичних побудов бажальної модальності полягає в тому, що здебільшого це прості речення. Роль репрезентанта їхньої синтаксичної будови виконує співвідносний з присудком головний член речення у формі бажального способу, наприклад: *Послухати б – хоч краєм вуха – козацькі думи, споглади...* (В. Шевчук); – *Ех, злетіти б на вороного та вихопити із піхов шаблю! – блиснув козак очима. – Хоч перед смертю глянути б...* – *пригас, пригас* (В. Шевчук); *Заснути б швидше...* (В. Шевчук); *Послати б їй ці думи, ці щирі сльози сина* (В. Шевчук); – *Нема на світі кращого, ніж ця земля... – схвильовано сказав Тарас. – Умерти б тут і злитися навек із нею...* (В. Шевчук); – *Коли б гуртом, усім слов’янським миром... – сказав не скоро Костомаров. – З’єднати б усіх слов’ян...* (В. Шевчук); *Не схопити б застудної хвороби* (Ю. Мушкетик).

Поширеним, особливо в розмовному мовленні, є еліптичні конструкції бажальної модальності: *“Ба, коли б впевненість!”* (М. Коцюбинський). Функціонально близькою до цього значення є й умовна частка *якби* (омонімічна з підрядним сполучником у складнопідрядному реченні). Речення бажальності з часткою *якби* трапляються зрідка, переважно в народно-розмовному мовленні, наприклад: *“якби впоратись”*; *“якби й плагодить”*; *“якби-то знаття”*.

Дієслова бажального способу функціонують в односкладних та двоскладних структурах. У межах односкладних виокремлюємо інфінітивні конструкції (предикатний компонент становить сполуки “інфінітив + б”, “коли б (хоч би, якби, аби та ін.) + інфінітив”). Наприклад: *Майнула думка – не влучити б у Килияну* (Ю. Мушкетик); *В голові пульсувала одна думка – дотягнути б до села*



(Ю. Мушкетик); *Не бачити б такого ніколи й плачу такого дитячого ніколи б нечути* (С. Гуцало); *О, коли б його зрозуміти...* (Р. Горак). Двоскладні речення з дієсловами бажального способу бувають кількох типів – із формально вираженим підметом у називному відмінку та аналітичною особовою формою, утвореною “морфемою *хай* (*нехай*) і морфемами першої особи однини й множини умовного способу”, а також неповні речення з лексично не вираженим (нульовим) підметом. Наприклад: *Хай би хоч раз заговорили громом так, як веснянії хмари!* (М. Олійник).

3-поміж способів вираження бажальної модальності зрідка натрапляємо на конструкції з ускладненою моделлю іменного складеного присудка чи співвідносного з присудком головного члена речення. У ній поєднано елементи дієслівного складеного присудка з дещо видозміненим іменним складеним присудком, наприклад: *Саме сьогодні, і саме тут, над Веселухою, їй захотілося бути, як ніколи, пригожою...* (Й. Струцюк); *Ольга стала “притчею во язицях”. Іч, яка грамотна! За професора захотілось, мудрою хотіла бути!* (Р. Горак).

Тлумачення бажального способу здебільшого лише як різновиду умовного чи наказового способу свідчить про те, що оптатив не має чіткого граматичного оформлення. Засобами його репрезентації, звичай виступають дієслівні форми, що активно функціонують у складі інших способових форм. Саме такі характеристики оптатива дають можливість мовознавцям вважати його морфологічно не маркованим елементом всієї способової системи в цілому.

Беручи до уваги всі вищезазначені тези, варто сказати, що оптативу притаманний перелік унікальних властивостей, що дає підстави надати йому статусу окремої грами в складі категорії способу. По-перше, семантика оптатива дуже своєрідна: він є виразником ірреальної бажаної дії, що стосується I, II або III особи однини чи множини; по-друге, оптативні утворення функціонують у простому реченні: *Аби знав, де впадеш – соломки б підстелив*; по-третє, він має власні формальні показники: частки *щоб*, *аби*, *хоча б*, *хай*: *Щоб Ви згадали були*; *Аби здоров'я було*; *Хоча б вітерцем повіяло*; *Хай буду я шкодувати...*

Бажальний спосіб – це окремий спосіб дієслова, що поєднує лексичний і граматичний плани вираження дії. Він утворюється аналітичним (додаванням оптативних часток до інфінітива) та аналітично-синтетичним (додаванням часток та особових закінчень) способами. Бажальний спосіб взаємодіє з такими дієслівними категоріями, як категорія часу, стану, персональності/імперсональності. Він експлікує (не)бажані, а не реальні дії чи стани, виділені в площині ірреальності, а тому часові форми слугують для вираження різних відтінків бажальності.

Проаналізувавши специфіку змісту оптатива варто зробити висновок про те, що в сучасній українській мові існують спеціальні засоби репрезентації оптатива, основним з яких є конструкція “інфінітив + би”. Спостереження доводять, що змістове наповнення оптатива, його специфічні засоби вираження, власні формальні показники не дозволяють нівелювати його значення в системі грами способу дієслова. Усі ці аспекти дають змогу трансформувати її з тричленної у чотириохчленну. Перспективою подальших досліджень може стати дослідження різноманітних семантичних відтінків реалізації оптатива в конкретних синтаксичних одиницях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1947. – 784 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови/академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська; ред. І. Р. Вихованця. – К.: Пульсари, 2004. – 398 с.
4. Вихованець І. Р. Модальність / І. Р. Вихованець // Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – С. 248-249.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови / В. О. Горпинич. – К.: ВЦ Академія, 2004. – 336 с.
6. Пешковський А. М. Русский синтаксис в научном освещении / Вступ. ст. Ю. Д. Апресян / А. М. Пешковський. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 510 с.

Юлія МАСЯН

ВИОКРЕМЛЕННЯ ТЕМАТИЧНИХ ГРУП МЕДИЧНИХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор С.Л. Ковтюх

Необхідність дослідження в лінгвістиці професійних виразів не підлягає сумніву, адже українська лексична система професіоналізмів – структурована сукупність з обов'язковою внутрішньою і зовнішньою взаємозалежністю, яка динамічно розвивається. Ґрунтовного вивчення професіоналізмів як окремого класу спеціальної лексики немає, але ця проблема є предметом дослідження в багатьох мовознавчих вітчизняних та зарубіжних працях. Серед українських мовознавців проблеми професіоналізмів розглядали В. О. Горпинич, Ю. О. Карпенко, В. О. Винник та інші. Російська професійна лексика досліджена в роботах В. Д. Бондалетова, Н. С. Валгіної, А. В. Дудникова, Т. П. Колбасової, Е. В. Кузнецової, М. К. Літосової, Д. Е. Розенталя, М. М. Шанського, С. Д. Шелова та інших.



Мета статті – виокремити основні тематичні групи медичних професійних слів. Для досягнення поставленої мети необхідне розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати значення поняття „професіоналізм”; 2) схарактеризувати різницю між професійними словами та термінами; 3) визначити чинники, на основі яких виділено тематичні групи медичних професійних лексем; 4) подати характеристику тематичних груп медичних професіоналізмів.

Серед усього лексичного фонду української мови значний пласт становить спеціальна лексика, одним з компонентів якої є професіоналізми.

У виданні „Українська мова. Енциклопедія” вказано, що „професіоналізм – офіційно зазначене заняття, спеціальність – слово або вислів, притаманні мові певної профес. групи” [1, с. 537].

У „Словнику лінгвістичних термінів” Д. І. Ганича, І. С. Олійника запропонована така дефініція професіоналізму: „Слова або вислови, що властиві мовленню людей певної професійної групи. Багато з таких слів чи висловів уживаються тільки у відповідному професійному колі людей і не відповідають нормам літературної мови. Часом професіоналізми мають локальний характер” [2, с. 228]. У нашому дослідженні визначатимемо професіоналізми як слова або вирази, що властиві мовленню людей певної професійної групи.

У частині підручників, посібників для вищої школи сплутуються два різні поняття „термін” та „професіоналізм”. Варто наголосити на їх різниці, оскільки „термін – це слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо” [5, с. 682]. Існує низка суттєвих відмінностей між термінами та професійними словами. Професіоналізми зазвичай виникають стихійно на власній мовній основі, а галузеві терміни переважно творяться свідомо, часто з використанням іншомовних слів та словотворчих засобів. На відміну від термінів, професіоналізми не мають виразного наукового визначення. Якщо терміни – це зазвичай абстрактні поняття, то професіоналізми – конкретні, тому що детально диференціюють ті предмети, дії, якості, що безпосередньо пов'язані зі сферою діяльності відповідного фаху.

Однією з характерних особливостей саме професійного мовлення є вживання слів із широким значенням (частіше – багатозначні дієслова). Наприклад, різним є значення дієслова *брати* в мовленні мисливців, рибалок, міліціонерів і злодіїв.

Обмеженість професіоналізмів розмовним стилем тісно пов'язана з їх емоційністю та експресивністю, що, у свою чергу, породжує образність. Це також характеризує професійну лексику як особливий тип спеціальної лексики, який є відмінним від термінології. С.Д. Шелов зазначає, що „відмінність полягає в існуванні особливого аспекта смислового сприйняття, який можна було б назвати „динамічним” і який відсутній у термінах” [6, с. 83].

Однією з малодосліджених груп спеціальної лексики є сукупність медичних професійних лексем. У статті подано аналіз тільки найбільш численних тематичних груп, у межах яких взаємодіють позамовні та внутрішньомовні чинники. Виникнення тих чи тих професіоналізмів залежить від соціально-економічних, культурних та інших умов розвитку суспільства. Медики мають відмінні від інших груп суспільства соціально-комунікативні потреби, їх мовлення спрямоване на економію мовленнєвих зусиль, а також на автоматизм. Ці принципи є основними екстралінгвальними чинниками, що впливають на виникнення професійних медичних дериватів.

У сфері медичних професіоналізмів активно використовують такий спосіб словотворення, як лексико-семантичний, а головними способами формування змісту вторинних найменувань є метафора і метонімія. Такі процеси можна уважати основними внутрішньомовними чинниками.

Зібраний матеріал дав можливість виділити 14 тематичних груп.

1. Назви пацієнтів.

Оскільки медичні працівники постійно мають безпосередній контакт з пацієнтами, то виникає потреба в їх номінації.

Залежно від того, що є основою для назви пацієнта, у межах цієї тематичної групи виділено 4 підгрупи.

1.1. Найвищу продуктивність виявляють назви пацієнтів, які виникли на основі зовнішніх рис хворого, його схильностей, індивідуальних ознак або за станом пацієнта.

1.1.1. На основі зовнішніх рис: *гіттократ* (хворий із загостреними рисами обличчя), *бабочки* (пацієнтки похилого віку), *тутанхамон*, *мумія* (забинтований хворий), *копчений* (обгоріла людина; або хворий, який зазнав опіків), *кутузов* (пацієнт з компресом на очах), *трансформер* (хворий із протезом), *канарка*, *банан* (хворий на жовтуху), *телепузик* (хворий на жовтуху та асцит), *товстопуз*, *телепузик* (вагітна жінка).

1.1.2. За схильностями, індивідуальними ознаками: *лжшник* (хворий, який пересувається коридором з паличкою), *бетховен* (має проблеми зі слухом), *тхір* (людина, яка викликає постійно швидку без потреби), *шарик* (пацієнт без постійного місця проживання), *лежак* (хворий, який не рухається, тільки лежить).

1.1.3. На основі стану хворого: *орел*, *ікар*, *парашутист* (потерпілий у результаті падіння з висоти), *сушка*, *сухий* (хворий, який зовсім виснажений), *клієнт* (пацієнт, якого доставила швидка допомога), *кареніни* (хворі, які отримали травму на залізничній станції).

1.2. Назви пацієнтів за хворобою або за поставленим їм діагнозом: *склерозник* (хворий на склероз), *тубік*, *тубік* (хворий на туберкульоз), *апендюк* (хворий на гострий апендицит), *нефрик* (хворий на нефрит), *алка* (пацієнтка, яка страждає на хронічний алкоголізм), *шурик* (хворий на



шизофренію), *діабетик* (людина, яка страждає на цукровий діабет), *космонавт* (паралізований хворий), *головастик* (хворий, який скаржиться на сильний головний біль), *кесарка* (жінка після кесаревого розтину).

1.3. Професіоналізми, мотивовані назвою відділення, у якому перебуває хворий: *щелепи* (пацієнти відділення щелепно-лицьової хірургії), *туморозник* (онкологічний хворий).

2. Назви медичних працівників.

Медичні працівники активно використовують у своєму повсякденному мовленні професіоналізми на позначення одне одного. Це пов'язано насамперед з тим, що при усному спілкуванні людина тяжіє до скороченого мовлення, мовної економії.

У межах цієї групи виокремлено 4 підгрупи:

2.1. Назви лікарів за видом їхньої діяльності: *самоделкін* (лікар-травматолог), *череполог* (лікар-нейрохірург), *м'ясник* (лікар-хірург), *стоми* (стоматологи), *скоряки* (працівники швидкої допомоги).

2.2. Назви лікарів за зовнішнім виглядом: *черепаха* (лікар у масці, у якого закриті все обличчя, крім очей). У цій підгрупі зафіксовано тільки 1 професіоналізм.

2.3. Назви медичних сестер: *мед-сестра* (у значенні медова, та, що приносить мед), *штрикавка*.

2.4. Назви студентів-практикантів: *утконіс* (студент).

3. Назви хвороб, діагнозів.

Ця група теж є досить численною, оскільки основним предметом дослідження лікаря є хвороба.

Одним з найперших завдань медичного працівника є оцінка стану хворого та з'ясування діагнозу. Незважаючи на те, що лікар зобов'язаний чесно інформувати хворого про його стан, у деяких ситуаціях краще не повідомляти про реальний перебіг ситуації. Це є причиною виникнення такого типу професіоналізмів, метою яких є маскування діагнозу перед пацієнтом.

У межах цієї тематичної групи виділено 2 підгрупи:

3.1. Тематична підгрупа, яка включає назви на позначення хвороб та діагнозів. Містить такі професіоналізми: *фагик*, *фагік* (езофагіт), *лептик* (лептоспіроз), *яма* (очна ямка), *тромболуха* (тромбоемболія легеневої артерії), *сніг* (біла гарячка), *прогрес* (прогресуюча стенокардія), *нестабілка* (нестабільна стенокардія), *білочка* (алкогольний психоз), *депресняк* (депресія), *таксі* (токсоплазмоз), *жаба* (стенокардія), *ЧМТ* (черепно-мозкова травма), *юезбі-вхід* (глибокі рани на голові), *зебра* (різана рана), *непруха* (кишкова непрохідність), *маза* (мазохізм), *апендюк* (гострий апендицит).

3.2. Назви лікарських висновків. Ця підгрупа назв налічує 4 номінативних утворення: *клініка* (клінічна смерть), *НЛО* (нерухомо лежачий об'єкт, пацієнт у комі), *ПІСБІ* (печінка і селезінка без патологій), *ЖМББ* (живіт м'який, безболісний).

У межах цієї групи окремо можна виділити фразеологізми: *іван михайлович* (інфаркт міокарда), *синдром „поштової скрині“* (черепно-мозкова травма), *риб'яче око* (око хворого після ін'єкції), *ліниве око* (око при косоокості), *стружені пальці* (рани, травми рук). Ці сполуки є семантично пов'язаними, а також відтворюються в мовленні у вигляді усталеної, неподільної, цілісної конструкції.

4. Назви відділень, угруповань, бригад.

Важливим для організації будь-якої лікарні є поділ на відділення, які спрямовані на лікування певного класу захворювань: кардіологічні, хірургічні, нейрохірургічні, онкологічні, урологічні, інфекційні та інші.

У своїй мовній практиці медичні працівники вже виробили специфічні назви й для відділень. Такі номінації в повсякденному мовленні медики використовують для того, щоб швидко називати те чи те відділення, а також для того, щоб розуміти одне одного.

Група представлена такими лексичними одиницями: *мікроб* (мікробіологія), *гемо* (гематологічне відділення), *глазіки* (офтальмологічне відділення), *пульмо* (пульмологічне відділення), *дурка* (психіатрична лікарня), *дитинство* (дитяче відділення лікарні), *скоряки* (відділення швидкої допомоги), *лорики* (оториноларингологічне відділення), *нефрики* (нефрологічне відділення), *дезики* (відділ дезінфекторів), *психи* (психіатрична бригада).

5. Назви ліків, речовин.

Ліки – це препарати, які залежно від рівня розвитку суспільства в різні часи мали різний вигляд і якість, але завжди використовувалися з метою лікування та запобігання різних хвороб. А тому назви ліків медичні працівники використовують у мовній практиці кожного дня, що зумовлює специфічні назви, які виникають на основі термінів.

У межах групи виокремлено 2 підгрупи:

5.1. Назви ліків: *глазік і ножка* (лазик і но-шпа), *магнолія* (сірчанооксида магнезія), *вітамін А* (аміназин), *діма* (димедрол), *дуська* (седуксен), *феник* (фенобарбітал), *котячі краплі* (валеріанка).

5.2. Назви речовин: *фізіологія* (натрій хлорид), *стерилка* (стерильний розчин), *яди* (наркотичні речовини), *буксир* (оксибутират натрію), *вода*, *фізик* (фізіологічний розчин).

Такий розподіл пов'язаний з тим, що „ліки“ та „речовини“ є різними поняттями. Речовини не завжди є лікарськими препаратами, найчастіше вони є допоміжними засобами при лікуванні хворого. Наприклад, *фізіологія* (натрій хлорид) використовують як розчинник для інших лікарських препаратів.

У межах групи виділено 2 фразеологічні одиниці: *анна дмитрівна* (анальгін та димедрол), *жива вода* (аміак).

6. Назви інструментів, електричних пристроїв, медичних апаратів, їхніх частин.



Сучасні лікарні, клініки мають можливість користуватися великою кількістю різноманітних пристроїв, інструментів як вітчизняного виробництва, так і іноземного.

Сучасні технології дають можливість краще діагностувати, прогнозувати перебіг тієї чи тієї хвороби.

Медичні працівники, застосовуючи багато інструментів та пристроїв, номінували їх по-своєму.

У межах групи зафіксовано 3 підгрупи:

6.1. Назви інструментів, апаратів: *фолік* (внутрішньовенний катетер), *тискомометр* (тонометр), *вуха* (фонендоскоп), *підключичка* (пластиковий венозний катетер у підключичній вені), *капалка* (крапельниця), *флексюля* (катетер для внутрішньовенного введення).

6.2. Назви електричних пристроїв: *стукалка* (дефібрилятор), *шарманка* (електрокардіограф), *телевізор* (рентгеноскопія), *гармошка* (апарат штучної вентиляції легенів), *стереотаксис* (стереотаксична хірургія), *стерилка* (футляр-стерилізатор).

6.3. Назви частин медичних апаратів: *навільйон* (кінець голки), *труба*, *хобот* (трубка для інтубації).

Отже, професіоналізми є особливим підкласом спеціальної лексики, який є відмінним від термінів. Якщо термін є засобом, що сприяє розвитку науки, без якого неможливо передати реальні уявлення про ту чи ту ділянку людського пізнання, то професіоналізм служить для швидкої передачі думок між медичними працівниками.

Виокремлення медичних професійних лексем в окремий підклас та поділ їх на тематичні групи пояснюється існуванням мовних та позамовних чинників: тенденція до економії мовлення, до автоматизму та поширеністю лексико-семантичного способу деривації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винник В. О. Професіоналізм // Українська мова. Енциклопедія / ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 500 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Ковтюх С. Л. Кінонімія в сучасній українській мові: принципи номінації та способи творення: монографія / С. Л. Ковтюх, О. Л. Кирилук. – Кіровоград : ДЛАУ, 2010. – 168 с.
4. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища школа, 2002. – 366 с.
5. Симоненко Л. О. Термін // Українська мова. Енциклопедія / ред. кол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 500 с.
6. Шелов С. Д. Терминология, профессиональная лексика, профессионализмы / С. Д. Шелов // Вопросы языкознания. – 1984. – № 5. – С. 76–87.

Вікторія НЕТРЕБЕНКО

ПСИХОПОРТРЕТ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

(магістрантка факультет філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор С. П. Михида

У сучасному літературознавстві набуває усе більшої популярності зосередження дослідницької уваги на особистості автора, яка ґрунтується на психологічному вивченні її характеру, вольових якостей, темпераменту. За таким підходом письменник постає як жива харизматична особистість, створюється не бронзовий образ класика, до якого усі звикли, а живий, наділений справжніми людськими якостями. Це певною мірою актуалізує класиків. Особливо актуальним є психопортретування представників модернізму з їх різко відмінними від попередників поглядами на роль літератури, з їх неприхованим психологізмом та вираженням власного «я» у тексті, із зосередженням на підсвідомому, інстинктивному, перенесення цього в творчість.

Якщо вивченню «проблеми автора» приділено багато уваги, то суттєвих досліджень психопортрету письменника та значної теоретичної бази й досі немає. Образ автора обґрунтовується в роботах «Типологія образу автора в ліричному тексті (на матеріалі російської та української поезії ХХ століття)» С. Русової (2003), «Форми вираження авторської свідомості в творчості письменників нової генерації кінця ХІХ – початку ХХст. (на матеріалі малої прози В. Стефаніка, О. Кобилянської, М. Коцюбинського)» А. Островської (1999). Цікавими та водночас вагомим є художні праці про Василя Стефаніка психобіографічний роман Степана Процюка «Гроянда ритуального болю» та Романа Пізманця психологічний роман «У своїм царстві». Роман «Гроянда ритуального болю» – це медитації про психічну біографію Василя Стефаніка, намагання дати версію витоків його трагедійного світогляду, навіть причини його неврозів [10]. В романі «У своїм царстві» домінуючою формою, використаною Романом Піхманцем, є наскрізний внутрішній монолог Стефаніка, помережений короткими діалогічними формами. Романові Піхманцю вдається кількома штрихами, незначними нібито деталями витворити цілісні психологічні портрети Василя Стефаніка [1]. Він вперше белетризував біографію Василя Стефаніка крізь призму його внутрішніх суперечок і долі героїв новел письменника.

Найбільш ґрунтовним дослідженням психопортрету на цей час в українському літературознавстві є монографія С. П. Михиди «Психопоетика українського модерну», в якій погляд на письменника зосереджений крізь призму відображених у мегатексту слідів його особистості. Зазначимо, що Василь Стефанік не став об'єктом цієї монографії.



Актуальність теми нашого дослідження зумовлена саме тим фактом, що такий підхід до розуміння особистості Василя Стефаника новий, а тема є недостатньо розробленою у наукових працях. Саме це зумовлює необхідність створення психопортрету письменника на основі спогадів про нього, біографічних, психобіографічних нарисів та досліджень, а також мегатексту – сукупності мемуарів (щоденники, спогади, листи, автобіографії) та художніх творів самого автора. Саме мегатекст дозволить «наблизитися до об'єктивної оцінки співмірності природи психіки творця і результатів його творчої діяльності», краще зрозуміти феномен митця в історії національної культури [9].

Головною метою нашої розвідки є з'ясування факту, що Василь Стефаник є чи не єдиним експресіоністом в українській літературі, зокрема через його тонке сприйняття навколишнього світу. Довести це можна створивши психопортрет письменника.

Психопортрет не тотожний з образом автора. Оскільки, для літературознавства традиційне поняття «образ автора» обмежується твором письменника і виключає його позатекстове існування. Образ автора – смислова величина, яку потрібно відрізнити від біографічної авторської постаті [3, с. 153]. Автор у тексті виявляє себе по-різному. Він може бути спостерігачем, нейтральним до теми, яка піднімається; може прямо висловлювати свої думки через ремарки, ліричні відступи, або говорити вустами одного чи певної групи героїв. В окремих випадках образ автора – це те, що письменник свідомо вкладає в твір. Найближчим до особистості автора є жанр автобіографічних творів, або творів, які базуються на реальних подіях, які мали місце у житті письменника, але найбільш цікавим предметом для дослідження є те, що письменник закладає ненавмисно – це і є підсвідомою сферою.

Психологічний портрет – це комплексна психологічна характеристика людини, що містить опис її «внутрішнього складу» і можливих вчинків за певних значущих обставин. На основі оцінки якостей особистості можна скласти її психологічний портрет, який вміщатиме наступні компоненти: темперамент, характер, здібності, спрямованість, інтелектуальність, емоційність, вольові якості, вміння спілкуватись, самооцінка, рівень самоконтролю, здатність до колективної діяльності. Важливим є визначити тип темпераменту, оскільки це вроджена і незмінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини. Темперамент становить основу розвитку характеру. Розрізняють 4 типи темпераменту: сангвінічний, меланхолічний, холеричний, флегматичний, хоча у чистому вигляді темпераменти зустрічаються вкрай рідко [7].

Важливо розглядати особистість Василя Стефаника саме у контексті модернізму. Модернізм як художній напрям був внутрішньо неоднорідним конгломератом художніх явищ, які ґрунтувалися на спільних світоглядних, філософських і художніх засадах. Наприкінці XIX ст. виникли його художні течії такі, як імпресіонізм, символізм; на початку XX ст. до них додалися експресіонізм, футуризм, кубізм, пізніше – дадаїзм, сюрреалізм, школа «потому свідомості» та ін.

Експресіоністи були тісно пов'язані з реальністю, саме вона їх формувала і глибоко хвилювала. Вони засуджували потворні явища життя, жорстокість світу, протестували проти війни і кровопролиття, були сповнені людинолюбства, стверджували позитивні ідеали. Але бачення світу експресіоністами було своєрідним: світ уявлявся їм хаотичною системою, якою керували незбагненні сили, незрозумілі, непізнанні, таємничі і від них не було порятунку. Єдино справжнім був лише внутрішній світ людини і митця, їх почуття і думки. Саме він мав перебувати у центрі уваги письменника. А відтворити його слід виразно, яскраво, з використанням грандіозних образів, умовних, з порушеннями пропорцій, надмірно напружених, з максимально чіткими інтонаціями, тобто зображати за допомогою експресивних образів із застосуванням парадоксального гротеску та у фанатичному ракурсі. Йоганнес Бехер вважав найхарактернішим для експресіонізму поетичним образом «напружений, відкритий в екстазі рот». Отже, у творах експресіоністів багато сатири, гротеску, чимало жахів, надмірної жорстокості, узагальнень і суб'єктивних оцінок реальності [7, с. 183-184].

Експресіонізм шукав собі філософське обґрунтування і в історії філософії (А. Шопенгауер, Ф. Шеллінг), і в популярних течіях початку XX ст. (А. Бергсон, З. Фрейд). Зв'язок між експресіонізмом і психоаналізом найбільш повно виявився у розвитку експресіоністської групи «Буря» [8].

При розгляді зв'язку психоаналізу з творчістю експресіоністів слід звернути особливу увагу на його своєрідне логічне завершення: захоплення ірраціоналізмом, позасвідомим, містифікація стимулів творчості поступово привели експресіоністів до реакційної суспільно-політичної позиції, до зв'язків з реакційними колами суспільства [8].

Експресіонізм Василя Стефаника є фактом безперечним. Зв'язок його творчості з цією течією в європейській літературі, з її філософською базою та практикою ґрунтовно досліджено у праці О. Черненко 1989 «Експресіонізм у творчості Василя Стефаника» 1989 року. У творчій спадщині Василя Стефаника чітко простежуються експресіоністичні мотиви зображення людини і світобачення. Це виявляється в знеособленні людини, відображенні напруженого суб'єктивного бачення світу та людини в ньому через гіпертрофоване авторське Я, напругу його переживань та емоцій.

Перші психологічні конфлікти особистого характеру почалися, коли Василь Стефаник поїхав з рідного міста Русів на навчання. Страждав комплексом меншовартості через своє селянське походження. Олександр Черненко вказує на те, що цей комплекс мав як соціальний, так і національний характер. Комплекс хлопа, будучи підґрунтям мотивації образу, проектує картину безневинної вини і тривалого страждання, спричиненого безцільною радістю. Зазначений психоемоційний комплекс супроводжує письменника протягом усього життя, визначає особливості бачення життєвих ситуацій – як потенційного матеріалу творчості [2].



Листи, що виконують функцію автокреаційного відруху, ілюструють вагомі особливості психомоторики Стефаникового письма. Характер психологічних конфліктів у житті (комплекс «талановитого хлопа», непорозуміння між батьком і сином, професійна нереалізованість, страждання від передчасної смерті близьких), на думку О. Черненко, вмотивували етико-естетичний вибір В. Стефаніка – пошук «за правдою в собі», визначили тематичне спрямування і світоглядний ідеалізм [11, с. 26].

У листах до В. Морачевського Стефанік ототожнює себе з людиною, яка постійно відчуває жахливий бік існування: «Так мене жите розбиває та так опоясує горем, що ледве тримаюся. Я не годен ступити, аби не вчути страшної мелодії смерті, та й в моїй моці не є, аби смерть прогнати, а жите наново привернути». Частими у цих листах є згадки про самогубство та смерть, він відділяє смерть фізичну та смерть свідомості, приділяючи більшу увагу другій [2, с. 264].

Епістолярій доводить, що зазначений ряд внутрішніх конфліктів протягом життя письменника здебільшого ускладнювався. Про депресивний, або знервовано-нестабільний, стан Стефанік згадує в листах систематично. Зокрема перша згадка датується 6.11.1894 року у листі до близького приятеля Л. Бачинського: «До всегоцего я ще хоруу на якусь хворобу, котрої я ані мені не знакове, ані братам-лікарям...»

Розглянувши епістолярій Стефаніка 1899 – 1902 років, періоду кризових ситуацій (смерть матері, конфлікт з батьком), помітно різке загострення психічного стану письменника (соматичний розлад, нервові напади, як наслідок депресії). Хвороби письменника, можемо припустити, напряду пов'язані з тяжким душевним станом. Листи цього періоду особливо відрізняються сповідальним характером [2, с. 264-267]. У 1989 році виходить його перша збірка прози «Синя книжечка», 1900 року – «Камінний хрест», а на початку 1901 року – третя книжка «Дорога», а потім Василь Стефанік «замовкає» на півтора десятиліття.

Особливості творчого процесу Стефаніка, що супроводжувався ексцесивним станом, як свідчить епістолярій, мають глибоку психологічну мотивацію, тобто можуть розглядатися як зовнішній вияв травматичного досвіду дитинства. Останній вплинув на життєву невлаштованість, надмірну чутливість і безвільність (про які Стефанік згадує у листах), а також схильність до депресивного ракурсу бачення дійсності, що у кризові періоди загрожувало стрибком у параноїдно-шизоїдний стан. Потреба подолання психотичного процесу творчістю, трансформувавши депресію в образному ряду, демонструє цікаву особистість: увага письменника фіксується саме на негативних відбитках бачення [2, с. 267]. Скоріш за все негативна образність в творах зумовлювалась і темпераментом письменника. М. Євшан чи не першим констатує Стефанікове «отруєння творчістю»: «Буває – уродиться чоловік, і ціле життя ані разу його не проясниться. Неначе в проклятті якому появиться на світ. Душа його застелена сумом, що її пожирає, ані сонця, ані весни вона не бачить, і скрізь откривається перед нею тільки чорна прірва. Такою прірвою єсть вся творчість Стефаніка» [6]. Богдан Лепкий про Стефаніка згадує: «Та робота коштувала його багато сил і нервів. Як писав, то ходив марний і мрачний, ніби сам переживав те все, що пише. Не тим ставав. Маломовний, скупчений у собі, робив вражіння хорого чоловіка». Це пояснює самозаглибленість Стефаніка, його зосередженість на собі та творчості.

Отже, психопортретування має велике значення у вивченні творчої особистості письменника. Психопортрет не є образом автора, а являє собою особливу категорію, яка включає в себе темперамент, характер, здібності, спрямованість, інтелектуальність, емоційність, вольові якості, самооцінку та ін.. Матеріалом для вивчення складної за своєю природою творчої особистості, та складання її психопортрету можуть слугувати різні джерела – спогади про письменника, його мемуари, художні твори, епістолярій. Саме на основі спогадів про письменника його сучасників, а також листів Стефаніка побудоване це дослідження. Прокоментовані у дослідженні риси його характеру і визначають його як експресіоніста.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Баран Є. Дві рецензії на романи про Василя Стефаніка [Електронний ресурс]: <http://litakcent.com/2010/06/09/dvi-knyhu-pro-vasylja-stefanyka/>
2. Біла А. Український літературний авангард: пошуки, стильові напрямки. Монографія / Анна Біла. – К.: Смолоскип, 2006. – 464 с.
3. Галич О. Теорія літератури: Підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. – К., 2001. – 278 с.
4. Гнідан О. Василь Стефанік: Життя і творчість / О. Гнідан. – К., 1991. – 222 с.
5. Давиденко Г.І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття: Навч. посібник / Г. І. Давиденко, Г. М.Стрельчук, Н. І. Гричаник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 504 с.
6. Євшан М. Василь Стефанік / Євшан М. Критика. Літературознавство. Естетика. Упоряд., передмова та прим. Н. Шумило. – К.: Основи, 1998. – 658 с.
7. Копець Л. В. Психологія особистості. Навч. посіб. для студ. вузів / Л. В. Копець. – К.: Вид. дім. «Кієво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
8. Левчук Л. Т. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
9. Михіда С. П. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника / Сергій Михіда. – Кіровоград: «Поліграф – Терція», 2012. – 352 с.
10. Поліщук Г. Троянда Василя Стефаніка як символ життя і смерті [Електронний ресурс]: <http://lanas.sumno.com/literature-review/troyanda-vasylja-stefanyka-yak-symvol-zhyttva-i-sm/>
11. Черненко О. Експресіоністична творчість Василя Стефаніка / О. Черненко. – Мюнхен, 1989. – 392 с.



Маргарита ПОГРІБНЯК

АНТРОПОМЕТАФОРА ЯК ОЗНАКА СТИЛЮ МАРІЇ МАТІОС (ЗА РОМАНОМ «ЧОТИРИ ПОРИ ЖИТТЯ»)

(студент V курсу, факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Л.І. Гуцул

Метафора як предмет дослідження цікавить учених вже давно. В останні десятиліття інтерес до метафори підвищився, про що свідчать численні напрацювання в даному напрямку. Серед них, зокрема праці: Н. Д. Аругюнової, А. М. Баранова, Е. В. Будаєва, М. О. Васильєва, Т. С. Вершиніна, Х. П. Дацишина, В. З. Дем'янова, С. П. Денисова, В. І. Карасика, Ю. М. Караулова, О. С. Кубрякова, Г. Г. Почепцова, Т. Г. Скребцова, Ю. Р. Тагільцева, О. М. Чадюк, Н. М. Чудакова, А. П. Чудінова, О. Й. Шейгал, Т. А. Єщенко та ін.

Ю. В. Тимошенко говорить, що метафора – фігура значно більша, ніж троп; вона причетна до структури й змісту свідомості, мислення, пізнання, розуміння, інтерпретації, тобто метафора спроможна виражати відношення між суб'єктом і об'єктом, моделювати дійсність, перетворювати світ предметів у світ смислів [4, с. 4].

В останні десятиліття суспільство акцентує увагу на проблемах антропоцентричного характеру. Така ситуація впливає й на мовну картину світу, в ресурсах якої з'являються нові поняття. Основою цих понять є сема «людина». Збагаченню мовної картини світу сприяє також метафоризація. Підтвердження цього знаходимо в художній літературі. Т.А. Єщенко зазначає, що художньо-образне світобачення сучасників має переважно антропоцентричний характер [1]. Таким чином, можемо говорити про антропометафоризацію.

У цьому аспекті увагу привертає творчість талановитої української письменниці Марії Матіос, особливістю стилю якої є широке застосування метафор, зокрема антропометафор.

Незважаючи на те, що метафора-оживлення не одноразово досліджувалася, антропометафора і досі залишається об'єктом дискусій. Мовна особистість Марії Матіос у даному аспекті не була досліджена, що й зумовлює **актуальність** публікації.

Мета статті – визначити статус антропометафори в романі Марії Матіос «Чотири пори життя». Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) виділити групи антропометафор; 2) з'ясувати мету застосування антропометафор; 3) встановити роль антропометафори в ідіостилі Марії Матіос.

Проблему метафори, в різних її аспектах, на прикладі творчості Марії Матіос досліджували Приблуда Л.М., Марчук Л.М., Литвин Ю.С., Коваленко Н.Д.

Мовномисленнєвий процес оживлення полягає в тому, що семема слів-каталізаторів передає сему чи зчеплення сем в семему номінації «оживленого» поняття, унаслідок чого здійснюється процес збагачення семемами слова, що називає «оживлене» поняття, конкретними варіантами семи, об'єднаними загальною семою «тотожний живій істоті» [1].

Антропометафоризацію визначаємо як «оживлення предметів, понять і явищ, семема яких збагачується семою «людинототожність». В основі таких метафоричних переносів лежить дохристиянський аієрархічний світогляд народу, якому властиве нерозрізнення «вищого» (людського) й «нижчого» (тваринного, рослинного і речового)» [2, с. 45].

Книга «Чотири пори життя» насичена антропометафорами. Найбільшу групу становлять такі, ключовими словами яких постають лексеми на позначення динамічної сфери життєдіяльності людини: «*Чудо...майже віфлеємівське чудо пливе із сутінок – і падає густим туманом на мою стуманілу голову*» [3, с. 7]; «*твій голос пливе, мов із чаду, і зриває покрови соромливості, як останнє листя із дерева, і несе, і котить, як перекошиполе, не знаючи спину ні у видолінках, ані на верхів'ях*» [3, с. 11]; «*Притомлене сонце встає з його очей*» [3, с. 26]; «*...хвиля ніжності гойдається між нами*» [3, с. 26]; «*і стояв між їхніми обличчями знак рівності, тотожності...*» [3, с. 40]; «*Хіба думаєш, як вода б'ється в камінь чи лиже пісок?*» [3, с. 26]; «*Але учора нема ні тут, ані деінде. Воно законсервовано в пам'яті*» [3, с. 28]; «*намагалася самотужки відчувти хоча б іще раз екстаз плоті, викликаний не пристрастю, а винятково страхом близької катастрофи, пережитої нею колись у міжнародному потягові, що мав намір дійти до Белграда, але добіг лише до провінційної Кострижівки над Дністром, несподівано зійшовши там із рейок*» [3, с. 40]; «*І життя пішло собі далі*» [3, с. 44]; «*і сонна зморя хилила її розпечену голову до подушки*» [3, с. 44]; «*Сором від такого миттєвого припущення загнав жінку під самісіньку стіну ожилого враз купе*» [3, с. 45]; «*Жар ішов від чоловічих рук*» [3, с. 46]; «*Його пальці стали там приступом, немов під стінами фортеці*» [3, с. 48]; «*односчасний стогін бритвою прорізав груди їх обох*» [3, с. 49]; «*безчестя приходить по тому*» [3, с. 56]; «*Зраструй. Це я, - без тіні сентименту сказав у трубі чоловічий голос, який завжди змушував мене шукати валеріану*» [3, с. 69]; «*Вітер із дощем гамселили у шиби*» [3, с. 47]; «*будова супроводжує мене повсюди, скільки себе пам'ятаю*» [3, с. 107]. «*І ось нарешті кара наздогнала і мене*» [3, с. 120]; «*...злість б'ється, як серце*» [3, с. 104].

Численну групу становлять антропометафори, ключовими словами яких є слова на позначення психофізичної діяльності людини, психологічних характеристик: «*спекотно очам і шкірі...*» [3, с. 11];



«*захлинаємося одне одним*» [3, с. 9]; «...*запалена уява вночі доводила до знемоги*» [3, с. 39]; *маса людей живе, скована страхом бути зметеними*» [3, с. 29]; «до неї *дріботів білозубий усміх напіврозтулених уст і танув*» [с. 45]; «*Світ шалів у червоній пожежі*» [3, с. 47]; «*Зледачіла кров потихеньку верталася у звичний ритм у холоначих жилах*» [3, с. 50]; «*Однотонність щоденного тривання змушувала працювати уяву*» [3, с. 38]; «*Осінь сонце було ще лагідне..*» [3, с. 53]; «*І сотня розсипаних трояндових пелюсток гойдалася і пахла...рожевіючи з устиду чи зухвалості*» [3, с. 52]; «*голос стривожився*» [3, с. 71]; «*Велика спакована валіза ошкірилася з підлоги кольоровою розкритою пацею..*» [3, с. 71]; «... лише один необов'язковий *дзвінок* одного баламутного чоловіка *змусив* тепер ці *красиво спаковані витребеньки літати по спустілій квартирі?*» [3, с. 73]; «*неймовірна воля і зціплені до скреготу зуби допомогли мені уникнути істерики*» [3, с. 119]. «*ї жодна душа у світі не здогадається вкрити мої захолені ноги пледом, не те що долонею...*» [3, с. 112]; «*Цей малозрозумілий осад збунтувався в мені...*» [3, с. 119].

Особливу групу антропометафор у Марії Матіос становлять метафори перенесення характеристик, ознак життєдіяльності, психофізичних якостей людини на частину тіла людини: «*Довголишні обличчя тримали на собі печать утоми*» [3, с. 44]. «*втягнути очима на протяг*» [3, с. 45]; «*ці руки могли хіба що відбирати останню краплю життя і запечатувати собою нудне й одноманітне земне тривання*» [3, с. 45]. «*говірливі руки*» [3, с. 48]. «...*його пальці дихнули на ті незаймані багатства (тіло)*» [3, с. 48]. Такі метафори привертають увагу тим, що по суті «олюднюються» безпосередньо частини тіла людини.

Мають місце антропометафори, до складу яких входять слова-назви людських хвороб та ушкоджень тіла: «*Нічний неспокій пік оцтом шкіру, і під очима сіялася мзичка перших зморшок*» [3, с. 38]; «*розгладжувала нерівності на обличчі і зморшки на сукні*» [3, с. 57]. Порівняно з іншими ця група незначна.

Зустрічаються й антропометафори, ключовими словами яких є конкретизатори індивідуальних властивостей людської особистості, які стосуються предметів, явищ природи, абстрактних категорій (поодинокі випадки): «*вогонь зажерливий*» [3, с. 47]; «...*навіть не забagne скупого твого тепла*» [3, с. 111].

Антропометафори використовуються авторкою переважно для того, щоб підсилити, увиразнити зміст сказаного, ввести в текст нову тему чи поняття. Метафори, як і інші виражальні засоби, є індикаторами ідіолекту письменника, відбивають його сприйняття світу та життєве кредо, тому помітно вирізняються індивідуальністю [5]. Зважаючи на кількість та характер застосування метафори у творі Марії Матіос, можна говорити про метафору, як визначальний елемент індивідуально-авторського стилю письменниці. Антропометафора в цьому контексті є однією із визначальних ознак.

Отже, особливістю прози Марії Матіос є активне вживання антропометафори, яка є яскравим зображувальним засобом і дає змогу відтворити індивідуальні особливості авторського художнього мислення. Найчастіше зустрічаються антропометафори, ключовими словами яких постають лексеми на позначення динамічної сфери життєдіяльності людини. Численну групу становлять антропометафори, ключовими словами яких є слова на позначення психофізичної діяльності людини, психологічних ознак. Привертають увагу метафори перенесення характеристик, ознак життєдіяльності, психофізичних якостей людини на частину тіла людини. Порівняно невеликими є групи антропометафор, ключовими словами яких є конкретизатори індивідуальних властивостей людської особистості, які стосуються предметів, явищ природи, абстрактних категорій (поодинокі випадки); антропометафори, до складу яких входять слова-назви людських хвороб та ушкоджень тіла.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єщенко Т. А. Семантико-стилістичні типи метафор: теоретичний аспект [електронний ресурс] / Т. А. Єщенко // Літературне місто. Онлайн бібліотека української літератури. Освітній онлайн ресурс. Режим доступу до журналу: <http://litmisto.org.ua/?p=19758>
2. Лісничий Д. В. Метафора з дендронічним компонентом у поетичних творах першої половини ХХ століття: монографія / Д. В. Лісничий. – К.: ТОВ «ВБ «АванпостПрим», 2008. – 440 с.
3. Матіос Марія. Чотири пори життя / Марія Матіос. – Львів: ЛА «Піраміда», 2011. – 264 с.
4. Тимошенко Ю. В. Метафора в структурі художньої свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: спец. 22.10.01 / Ю. В. Тимошенко. К., 2001. – 19 с.
5. Тимочко О. Б. Метафора як визначальний елемент ідіолекту письменника [електронний ресурс] / О. Б. Тимочко // Studentus.net. Режим доступу до журналу: <http://maradver.com/book/274-naukovi-zapiski-seriya-filologichna-vipusk-10/20-metaphora-yak-viznachalnij-element-idiolektu-pismennika.html>

Богдана ПРЯДКО

СИСТЕМА ЧОЛОВІЧИХ ОБРАЗІВ У ДРАМІ В. ВИННИЧЕНКА «БРЕХНЯ»

(магістрант факультет філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент О.О. Гольник

Мета: у статті досліджено специфіку чоловічих образів у драмі В. Винниченка «Брехня». Розкрито композиційну роль у творі.

Володимир Винниченко є майстром художньої прози. Літературні твори В. Винниченка ставлять гострі проблеми нашого життя в широкому, загальнолюдському трактуванні.



Степан Процюк так характеризує стиль В. Винниченка: «Твій стиль – з його потужною енергетикою, заплутаною у лабіринтах людського життя рефлексивністю, розпачливими ребусами кохання, іноді скупю сентиментальністю, прихованою осанною незіпсованим стражденним душам, завжди мінливий і неозначений – полонив тих, хто відчув його злегка отруйну притягальну красу» [4, с. 63].

Працюючи на зламі століть, цей письменник став одним з небагатьох авторів-чоловіків, які здійснили спробу заглиблення в жіночу душу та відображення побаченого засобами художнього слова. Проблеми взаємин протилежних статей, здається, основа чи не всіх, або, принаймні, більшості, п'єс Володимира Винниченка. Навіть, коли конфлікти відбуваються на основі соціально-психологічних суперечностей, завжди постає оцей химерний поєдинок людини з біологічною детермінованістю своєї лінії життя, з власною природою, якою вона б не була – нормальною чи паталогічною, усвідомленою чи інстинктивною, вродженою чи набутою, замішаною на покликіві крові чи народженою за інших обставин. За словами Лариси Мороз, у драмах В. Винниченка наявна «вічна суперечність трансцендентального плану» [2, с. 100]. Між чоловічим і жіночим началом, між висотою творчості й приземленістю побуту, між вірністю сім'ї і поза сімейними стосунками тощо. Любов у письменника складається з двох фундаментальних рівнів: інтимної поведінки та любові як позаморального феномена.

У драмах чоловіки асоціюються з культурою, цивілізацією, яка часто переходить у слабкість. Їх цілісність, владність впевненість зникає, як тільки вони стають «чесними з собою». Насправді ж всі вони – внутрішньо надтріснуті люди, ущербність яких виявляється у стосунках із жінкою.

Для Винниченка «чесність із собою» - це те, що він хотів протиставити дисгармонії і лукавству. Володимир Панченко так про це говорить: «Принцип «чесності із собою», власне передбачає цілковите ігнорування моралі як регулятора поведінки людини в суспільстві. Головне – ти сам, загальноприйнятими нормами моралі можна знехтувати...» [4, с. 343]. Ідея «чесності з собою» не визначає позитиви морального плану, а формує поле моральності, відповідне природі самого життя. Саме ця «чесність», а не «гармонія» і не паритетність послуговує будівництву стосунків чоловіків Винниченка з жінками.

Чоловічий дискурс любові у драмах В. Винниченка переважно перебуває на боці соціальних норм і базується на свободі вибору і акті доброї волі. Але водночас заводить у ситуацію етичного парадоксу, оскільки сенс любові полягав у тому, щоб заповнити серце іншої вільної людини, а як тільки цього досягнуто, вільний перетворювався на раба, хоч первісний намір був любити вільну людину.

У драмі «Брехня» сюжет достатньо заплутаний, тому важко "розв'язати канву" основних композиційних моментів. Коли ми вперше зустрічаємо Наталію Павлівну та дізнаємося про її таємні зустрічі з Антоном Михайловичем, проблема щастя тісно переплітається з проблемою вибору. Ця проблема визріває в душі головної героїні, яка вийшла заміж через жаль до свого чоловіка. І цей "жаль" перемагає її кохання до Антона Михайловича. Студенту набридли пусті обіцянки і брехня; він чекає, коли його кохана зробить вибір між ним чи її чоловіком. Проблема кохання як продовження пошуку до щастя розкривається через образи Наталії, Андрія Карповича, Тося та Івана Стратоновича. Це заплутаний чотирикутник, який створила Наталія і якій виплутатись з нього вдається через самогубство.

У драмі перед нами постають три чоловічих образи - Андрій Карпович, Тось, Іван Стратонович.

Андрій Карпович – чоловік головної героїні Наталії Павлівни. Не гарний, сором'язливий, але має «очі тихі, промінясті, надзвичайно ласкаві й розумні» [1, с. 154]. Займається наукою. Це чоловік, який наділений внутрішньою, глибокою перспективою. Для того, щоб займатися наукою йому потрібна жінка, яка допомагає, підбадьорює, піклується, з нею він «зо всіх боків щасливий: як син, як мужчина, як брат, як муж, як людина...» [1, с. 156]. В її очах він бачить брехливий захват ним і це його вдовольняє. І Андрій не помічає, що його дружина відчуває до нього лише жалість.

Тось – молодий, гарний, амбітний поет. Йому імпонує те, що доросла жінка звернула на нього увагу. Стала для нього музою. Він звинувачує її у тому, що «тобі потрібний молодий, здоровий любовник, ботвій муж хворий», «не любиш ти ні мене, ні його, а тільки себе...» [1, с. 147]. Хоча чи сам він її кохає, чи потрібна вона йому на все життя, а не тільки для того, щоб задовольнити своє «Я».

Іван Стратонович – приятель Андрія Карповича, «присадкуватий і хмурий» чоловік. У ньому знаходиться безодня хитрості, лукавості, підступності. Начебто без взаємності закоханий у Наталію Павлівну, хоча насправді у нього жадібний і матеріальний інтерес.

Отож персонажі чоловіків у творі є слабкими, егоїстичними. На контрасті відчайдушного вчинку героїні ми бачимо слабкість танеспроможність чоловіків. Так їх характеризує Сергій Михида: «Кожен із персонажів-чоловіків прагне використати героїню у власних цілях (сексуальних, матеріальних, духовно естетичних), не враховуючи при цьому власної неспроможності, викликаної інфантильністю, з одного боку, і безпідставними чоловічими амбіціями не підкріпленими належним прагненням до досягнення мети, високою мірою сили волі, відповідного темпераменту, з іншого.» [3, с.237].

В. Винниченко описує нові, незвичайні стосунки між чоловіком і жінкою. Якщо раніше чоловіки знаходились на активних позиціях, то у драмі « Брехня» навпаки, героїня Винниченка займає «чоловіче» місце. Вона вища над чоловіком своїм інтелектом, емоційністю, дієвістю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винниченко В. Вибрані п'єси/В.Винниченко – К.: Мистецтво, 1991.- 352 с.



2. Володимир Винниченко: «Бо я – українець»: Дайджест- конспект життя і творчості за матеріалами досліджень Володимира Панченка. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2011. – 512 с.
3. Мороз Л. З. Сто рівноцінних правд: парадокси драматургії В.Винниченка/Л.Мороз – К.:Віпол, 1994. - 208 с.
4. Михида С.П. Психоетика українського модерну: Проблеми реконструкції особистості письменника / С.Михида. – Кіровоград, 2012. – 552 с.
5. Процюк С. Маски опадають повільно: Роман про Володимира Винниченка/ С.Процюк – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.

Олена СОРОКІНА

ДЕФІНІЦІЯ ТЕРМІНІВ «ПІДТЕКСТ», «ІМПЛІЦИТНІСТЬ», «ПРИНЦИП АЙСБЕРГА»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Г.Д. Ключек

Слова «підтекст», «імпліцитність», «принцип айсберга» все частіше зустрічаються у лінгвістичній та літературознавчій практиці дослідження текстів. Багато хто з вчених не розрізняє їх за семантикою, проте деякі бачать суттєві відмінності. Однак, на сьогоднішній день, не існує загальноприйнятих чітких визначень ні підтексту, ні імпліцитності.

Метою даної статті є пояснення виокремлення найбільш прийнятних трактувань термінів «імпліцитність», «підтекст», «принцип айсберга» та пошук їх взаємозв'язку. Спробуємо довести синонімічність цих понять і водночас показати їх різницю.

Імпліцитність є важливим явищем не лише в цілій низці наук – вона стала одним із головних принципів існування суспільства: сучасному комунікативному простору «притаманні сугестивні потенції» [10; 29]. Саме на імпліцитних методах – методах прихованого впливу – базуються стратегії політичної пропаганди, реклами, психотерапії. Посилилися підтекстові елементи навіть у побутовій мові.

Поняття «імпліцитного смислу» є надзвичайно актуальним як у літературознавстві та лінгвістиці, так і в психології та психолінгвістиці, адже стосується воно передовсім розумової діяльності людини. Мова йде саме про процеси, які відбуваються у психіці людини під час пізнавальної діяльності і є процесом життєдіяльності індивіда. З трьох схожих за семантикою термінів, поняття «імпліцитність» трактується доволі однозначно.

«Імпліцитний – 1) Не явний, отже, щось недоступне безпосередньому спостереженню. 2) Несвідомий, прихований, що не виражений, отже, процес, який протікає в значній мірі без усвідомлення його індивідом. Цей термін використовується в цьому значенні для того, щоб охарактеризувати когнітивні процеси, які діють незалежно від свідомості» [18].

«Імпліцитний – прихований, той, котрого уявляємо, не виражений сенс» [9].

«Імпліцитний (дослівн з англ. неявне, те, що уявляємо, не виражений) –

1) прихований, недоступний безпосередньому спостереженню; 2) несвідомий, неусвідомлюваний, існує і функціонує поза і незалежно від свідомості» [8].

«Імпліцитний – той, що не проявляється явно, не виявлений при поверхневому спостереженні (протилежн.: експліцитний)» [21]

Згідно з наведеними визначеннями, імпліцитний смисл є прихованою інформацією, яка може безпосередньо не впливати з логічних зв'язків у тексті. Тобто, для літературознавчого дослідження найбільш цікавими є визначення імпліцитності як прихованої, невербальної інформації, розумового висновку, що посередкує перехід від одного висловлювання до іншого при відсутності їх експліцитного (тобто, очевидного) зв'язку.

Український дослідник Ф. Бацевич виділяє три типи імпліцитної інформації в дискурсі і тексті: *текстовий імпліцитний зміст* (інформація, яка відповідає явним комунікативним намірам адресанта); *підтекстовий імпліцитний зміст* (інформація, передання якої входить у приховані комунікативні наміри відправника тексту); *притекстовий імпліцитний зміст* (інформація, яка може бути виведена з тексту, хоча її передавання не входило в комунікативні наміри адресанта) [1; 73]. Автори колективної монографії «Імпліцитність у мові й мовленні» вважають, що оскільки для виділення імпліцитної інформації потрібні деякі додаткові зусилля слухача, які можуть бути більшою чи меншою мірою успішними, вона розуміється не зі стовідсотковою надійністю [3; 13], тобто відбувається втрата повідомлюваного. З іншого боку, згадані автори обґрунтовують і появу надлишкового смислу, зазначаючи, що до додаткові мисленнєві операції слухача включають: відновлення лакун; виведення додаткової інформації з урахуванням контексту, фонових і прагматичних знань; визначення нереалізованих у даному тексті потенцій висловлення. Аналогічну думку висловлює російський дослідник Дементьев В., зауважуючи, що непряма комунікація великою мірою залежить від реципієнта/інтерпретатора. Саме він формує кінцевий смисл, оскільки ним прочитуються всі смисли, а не тільки ті, які свідомо хотів передати мовець. [12; 38]. Таким чином, імпліцитність перебуває у відношеннях так званої нестійкої рівноваги, тобто у комунікації спостерігається надлишок або втрата прихованих смислів. Виділимо ще одну важливу умову існування прихованого смислу – вторинність імпліцитної інформації. Під вторинністю у даному випадку маємо на увазі не другорядність, меншовагість останньої, а її вивідність із експліцитного значення лінгводиниць (Борисова О., Малімонова Н., Мартем'янова Ю., Нефьодова Л., Нікітіна М., Хамзіна Г.). Важливим є те, що



імпліцитність існує виключно в дискурсі (тобто в процесі комунікації) і «базується на інтеграції вербальних засобів, що вбудовані в мовленнєвий акт» [19; 36].

Імпліцитність, як явище, притаманна «мовленнєвій діяльності людини в цілому» [7; 37].

Наприклад, у щоденних актах комунікації мовці враховують спільний для них досвід і спільні знання про світ, що дозволяє їм «згортати» висловлювання, висловлюватися натяками й іноді зводити до мінімуму використання чисто вербальних засобів [4; 98]. Така прихована інформація може виводитися із семантики тексту (наприклад, полісемії лексичних одиниць) або визначатися за допомогою контексту, фонових знань, правил спілкування та інших факторів ситуації комунікації.

Можемо наголошувати на зв'язку імпліцитного смислу з підтекстом, суть якого розглянемо далі. Поняття підтексту є надзвичайно актуальним у літературі та лінгвістиці. Більшість творів світової та української літератури функціонують саме завдяки підтексту. Якби не було підтексту, не було б і цих творів. По суті, в усіх психологічних новелах, оповіданнях, повістях, романах більшість смислів, важливих для розуміння художнього змісту твору, письменник доносить до читача через підтекст. Усі без винятку ліричні твори, байки сприймаються нами виключно на підтекстовому рівні, а зовнішня оболонка сприймаються лише як засіб для розуміння суті твору. Будь-який літературний твір – не лише мистецьке полотно, а й носій певної інформації [22; 10]. На сучасному етапі розвитку літератури та літературознавства в якості смислового аналога цього поняття використовуються такі вирази: «прихований смисл», «другий зміст», «глибинний смисл», «додатковий зміст» тощо [17; 54].

Автори художніх творів намагаються розкрити власні думки, погляди й переживання з приводу певного поняття, події, проблеми, явища. Здебільшого вони використовують стилістичні засоби, а також особливості мовного вираження. Таким чином, кожен автор створює низку притаманних лише йому одному прийомів художнього вираження його ідей та думок. Специфічність вираження прихованих смислів дозволяє говорити і про систематичний ряд подій та об'єднання тематики творів з метою зображення проблематики художнього твору. Таким чином, ідеться про залежність художнього світу твору й авторського світобачення. Одна і та сама ідея, висловлена різними людьми, звучить по-різному. Це залежить від багатьох чинників: життєвого досвіду, певних переживань, оточення, світосприйняття, рівня освіти та освіченості тощо. Сучасний український науковець В. Корнєєв зауважив: «Окремо взятий текст може мати безліч прочитань, які різнитимуться між собою. І в той же час текст у процесі комунікації виступає як цілісність, основа якої лежить у підпорядкованості елементів всмислу й значення реалізації ідеї» [11; 206].

Серед лінгвістів та літературознавців до цього часу немає єдності думок ні про статус, ні про типологію підтексту, та й саме його визначення не має однозначної інтерпретації. Наприклад, Ю.М. Лотман визначає підтекст як мовний рівень: «Ієрархічність поняття тексту. Текст розкладається на підтексти (фонологічний рівень, граматичний рівень тощо), з яких кожен може розглядатися як самостійно організований. Структурні відносини між рівнями стають визначальною характеристикою тексту в цілому» [16].

«Підтекст – прихований, внутрішній зміст висловлювання. Існує тільки у зв'язку з вербально вираженим змістом, супроводить і водночас частково чи повністю замінює його. Підтекст зумовлений деформуванням прямого змісту словесних значень під впливом контексту і позамовних факторів – відтвореної ситуації, позиції мовця, його комунікативної мети» [15; 548–549].

«Підтекст (Затекст) – внутрішній, прихований зміст якого-небудь тексту...» [20; 315–316].

«Підтекст – думки та почуття, які висловлені в тексті твору не прямо, а немов би самі по собі випливають із сюжетних ситуацій, взаємостосунків і зіткнень персонажів, ставлення до них автора, окремих реплік у діалогах тощо» [13; 157–158].

«Підтекст – прихований, неявний смисл, що не збігається з прямим смислом тексту. Підтекст залежить від загального контексту, від мети та експресії висловлювання, від особливостей мовленнєвої ситуації» [12; 284].

«Підтекст (буков. – «те, що лежить під текстом», тобто певне глибинне, не поверхнєве смислове значення), це тип художнього образу, в якому конкретно-чуттєва даність предмета зображення, крім власного, має значення зумисне прихованого натяку на якусь іншу ідею чи образ, що прямо не називаються, але мають на увазі й суттєво переоцінюють зміст того, про що йдеться відкрито, в прямій формі» [6; 112].

«Підтекст – це прихована сюжетна лінія, яка дає про себе знати лише непрямим чином, при цьому найчастіше в найбільш відповідальні, психологічно важливі й поворотні, «ударні» моменти сюжетного розвитку» [5; 89–90].

«Підтекст – це глибина тексту» [2; 81].

Така розмаїтість визначень «підтексту» насторожує і попереджає, щонайменше, яке позначає цей термін, є глибоким і складним для точного розуміння. Підтекст художнього твору хоч і характеризується невизначеністю, але він, як правило, передбачений автором. Підтекст не впливає із кількості використаних в тексті слів, словосполучень, речень, складних синтаксичних цілих – його розумінню передують складний процес осмислення і розуміння не лише тексту, але й автора, його внутрішньої сутності.

З поняттям «підтексту» тісно пов'язаний «принцип айсберга». Іншими словами, «принцип айсберга» сам є концептуальним художнім прийомом створення підтексту і становить систему мовних та композиційних прийомів, що працюють на його реалізацію [22; 8].



Сам «принцип айсберга» як термін з'явився не так уже й давно. Вперше як термін вираз було застосовано Е. Хемінгвеєм, який ще в 1932 р. зазначав: «Якщо письменник добре знає те, про що пише, він може поминути багато чого з того, що знає і якщо він пише правдиво, читач відчувє те випущене так само сильно, як коли б письменник сказав про це. Величність руху айсберга в тому, що він тільки на одну сьому частину височить над поверхнею води» [23]. Розроблений письменником прийом увійшов в історію літератури під назвою «принцип айсберга». Його сутність полягає в тому, що величезне значення надається підтексту – прихованому змісту висловленого, який уважний читач розшифровує за допомогою деталей, натяків, символів. Сааме цей матеріал твору нагадує ту значно більшу частину айсберга, яка схована під водою і зачаровує своєю таємничістю.

«Принцип айсберга» є своєрідною грою автора з читачем, коли читач має розшифрувати те, що хотів автор сказати. Ця гра відкриває тлумачення слів, змісту. Це робить читача співтворцем, дозволяє відштовхнутися від звичного розуміння понять і самому стати творцем смислу написаного. Цей процес позбавляє звички мислити шаблонно, перешкоджає «вільному самовияву особистості». Однак, специфікою цього прийому є те, що реципієнт самостійно осмислює прочитане, намагаючись при цьому помічати натяки у текстах, простежувати, від якої точки у творі починаються асоціативні ланцюжки їхніх власних уявлень і зумовлених переживань.

Отже, розглянувши основні теоретичні положення, можна сказати, що явище імпліцитних смислів, підтексту та принципу айсберга тісно пов'язані між собою, бо всі вони виражають прихований смисл, щось неказане, зрозуміле не всім реципієнтам, те, що треба домислити, те, що автор хотів сказати, але сховав у висловлюванні смисли. Однак, якщо підтекст та імпліцитність можна назвати синонімами, то принцип айсберга є, скоріш, певним прийомом, завдяки якому ці підтекстові смисли втілюються у тексті. Читач, маючи уже певний об'єм інформації, домислює те, що явно не сказано. Можна, на кінець зазначити лише, що реалізація цих понять у художній практиці є одним із джерел художньої енергії твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Близнець В. С. Землянка. Повість / В. С. Близнець – Київ: Дніпро, 1995. – С. 81
3. Брагіна Н. Г. Имплицитность в языке и речи / Е. Г. Борисова, Н. Г. Брагіна, Ю. С. Мартемьянов и др. – М.: Яз. рус. культуры, 1999. – С. 30–42.
4. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С. А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 98 с.
5. Вінграновський М. Два дні в Одесі // Вічна загадка любові: Літ. спадщина Григора Тютюнника, спогади про письменника / Упор. А. Я. Шевченко. – К.: Рад. письменник, 1988. – С. 163–168.
6. Галич О. Теорія літератури / О. Галич, В. Назарець, С. Васильев – К.: Либідь, 2001. – С. 112
7. Долинин К. А. Имплицитное содержание высказывания / К. А. Долинин // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 37–47.
8. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Електронний ресурс] / В. А. Жмуров. – 2-е изд., 2012 г. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/978>
9. Завадская Е. В. Культура Востока в современном Западном мире / Е. В. Завадская. – М.: Наука, 1977. – С. 130–131.
10. Ковалевська Т. Ю. Моделювання емпатії в сучасній українській мові: Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.01 / НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 2002. – 36 с.
11. Корнеев В. Текстова локалізація прихованого впливу у літературі й публіцистиці: Наук. зап. – Вип. 50. – Серія: Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – С. 206.
12. Леонтьев А. А. Психолінгвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – С. 284
13. Лесін В. М. Літературознавчі терміни / В. М. Лесін – К.: Наукова думка, 1985. – С. 157–158
14. Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987. – С. 284
15. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – С. 548–549.
16. Лотман Ю. М. Про мистецтво: Структура художнього тексту. Семіотика кіно і проблеми кіноестетики. Статті. Нотатки. Виступи / Ю. М. Лотман. – СПб., 1998. – 704 с.
17. Матчук А. Підтекст у літературі ХХ століття // Актуал. пробл. сучас. філол. Літературознавство: 36. наук. пр. – Вип. Х, спец. – Рівне, 2001. – С. 51–56.
18. Оксфордський толковий словарь по психологии / Под ред. А. Ребера: в 2-х т.: Т. 1. / Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. – М.: Вече АСТ, 2003. – 592 с.
19. Почепцов Г. Г. Коммуникативные аспекты семантики / Г. Г. Почепцов – К.: Наукова думка, 1987. – С. 36
20. Словник літературних термінів / В. М. Лесін, В. Г. Пулинець – К.: Наукова думка, 1971. – С. 315–316.
21. Современная западная философия. Энциклопедический словарь / Под ред. О. Хейфе, В. С. Малахова, В. П. Филатова, Т. А. Дмитриева. Ін-т философии. – М.: Культурная революция, 2009 – 392 с.
22. Тимків Н. Ефект айсберга. Підтекст як осолова форма авторської позиції / Н. Тимків // Українська мова та література в школі. – Число 43–44 (578–588), 2008. – С. 7–11.
23. Хемінгвей Ернест // Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Ернест_Хемінгвей

Світлана ФЛОРІНСЬКА

ПРАГМАТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЗВЕРТАНЬ У ТВОРАХ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Т. А. Огаренко

Стаття присвячена розгляду основних підходів до трактування звертання в мовознавстві. Автор аналізує типові функції звертання на матеріалі творів Лесі Українки.

У сучасному мовознавстві закріпилась думка про те, що звертання як мовна одиниця є синтаксично ізольованою та виражається переважно кличним відмінком. Звертання як мовну одиницю



досліджували такі вчені: Ф.І. Буслаєв, О.О. Потебня, Д.М. Овсянко-Куликовський, О.М. Пешковський, Є.К. Тимченко, О.Г. Руднев, І.Р. Вихованець, М.С. Скаб та ін.

Метою нашої статті є узагальнення підходів до класифікацій звертання в українському мовознавстві, а також аналіз цих одиниць у творчості Лесі Українки, зокрема виокремлення функцій звертань. Реалізація мети передбачає виконання таких завдань: 1) вивчення та узагальнення поглядів учених щодо категорії звертання; 2) визначення пріоритетних положень та класифікацій; 3) виокремлення функцій звертання; аналіз звертань, вжитих Лесею Українкою, з погляду виконуваних ними функцій.

Термін „звертання” вперше запровадив Ф.І. Буслаєв, розуміючи під ним засіб для вираження відношень між особами, що розмовляють [1, с. 277]. Дослідник не вважав звертання частиною чи членом речення. Більшість мовознавців підтримали та уточнили чи продовжили цю концепцію. О.М. Пешковський підкреслював, що за змістом звертання зв’язані з реченням, але він вважає, що вони є елементами, що внутрішньо чужі реченню, воно дає їм лише притулок, учений порівнює їх з кулею, яка потрапила в організм. Такого погляду на звертання дотримувався й О.О. Шахматов. Значення його теорії про звертання полягає в тому, що він докладно описав їх підтипи, відмежував від деяких простих окликів, виявив історію окремих зворотів і запровадив поняття про вокативні речення [6, с. 405].

На відміну від традиційної думки, що звертання є синтаксично ізольованою одиницею, низка вчених дотримуються погляду наявності певного зв’язку звертання з реченням. Так, О.Г. Руднев „звертання” вважає членом речення, що пов’язаний з ним змістом і особливим граматичним зв’язком – співвідносним [6, с. 406]. На думку І.К. Кучеренко, кличний відмінок, тобто звертання, може бути підметом, прикладкою чи односкладним спонукальним реченням [6, с. 406].

Важливу думку з приводу цих проблем висловив І. Р. Вихованець, який у своїй праці «Нариси з функціонального синтаксису української мови» називає звертання вокативні синтаксеми. Учений підтверджує усталену думку з приводу відмінка, яким повинен виражатись вокатив: „У сучасній українській мові засобом вираження вокативної синтаксеми виступає кличний відмінок. Так звана традиційно виділювана клична форма подібно до „справжніх” називного, знахідного, давального, орудного і родового відмінків, має типові відмінкові семантико-синтаксичні, формально-синтаксичні і морфологічні ознаки” [2, с. 186].

Таким чином, у лінгвістиці існує два основних погляди на синтаксичну роль звертання: 1) звертання стоїть поза реченням і не є його членом, оскільки не підпадає під жоден із типів граматичного зв’язку – узгодження, керування чи прилягання; 2) звертання має синтаксичний зв’язок з реченням : виступає його членом чи має характерний граматичний зв’язок.

Проблемним залишається питання, яким відмінком повинно виражатися звертання: називним чи кличним. Перші розробки в цьому напрямку належать О.О. Потебні, який зазначав, що в наших мовах підметом можуть бути два відмінки – називний і кличний. Мовознавець підкреслював і той факт, що спостерігається тенденція до використання кличного відмінка замість називного саме в українській мові, наприклад, у піснях та думках [6, с. 405].

В українському мовознавстві ідеї О.О. Потебні продовжував розвивати Є.К. Тимченко. На фактичному матеріалі з народної творчості він показав, що вокатив може виконувати не тільки функцію підмета, а й прикладки та присудка, як називний відмінок. Такі кличні відмінки вчений визначає як «зовні слова». Учений поширив думку, що звертання може виражатися як називним, так і кличним відмінком [6, с. 405].

У сучасній українській літературній мові морфологічно звертання знаходить вияв у двох формах: вокативі (кличному відмінку) та номінативі (називному відмінку) [3, с. 249]. Нормативним для сучасної української мови є вживання кличного відмінка, за винятком слів у множині, слів, що належать до IV відміни іменника та субстантивованих частин мови – вони вживаються у називному відмінку. Найбільш вдало, на нашу думку, з цього приводу висловився О.Д. Понамарів: „Твердження про можливість використання в звертанні називного відмінка поряд із кличним викликає чимало заперечень. Кличний відмінок – це не просто „залишок староруського відмінка”, а повнокровна, жива категорія сучасної української мови. Якщо хтось при звертанні замість мамо, тату, батьку, Остапе, Марії каже мама, тато, батько, Остап, Марія, то це порушення граматичної норми, як, скажімо, хліп, сніх, грядка замість хліб, сніг, грядка порушення орфоепічної норми” [4, с. 292].

Важливе місце в дослідженні звертання як мовної одиниці посідають праці М.С. Скаба. Учений ґрунтовно розглянув категорію „звертання” у монографічному дослідженні „Грамматика апеляції в українській мові” та низці статей. Мовознавець, базуючись на фактах сучасного українського мовлення, на типологіях та окремих міркуваннях дослідників стосовно прагматичних функцій номінацій адресата мовлення (звертання в традиційній термінології), пропонує таку класифікацію цих функцій: номінативно-контактна функція; номінативно-вирізняльна функція; номінативно-ідентифікуюча функція; соціально-регулювальна функція; оцінно-характеризуюча функція; спонукальна функція; дійсно-контактна функція; власне контактна функція та етикетна функція [5, с. 75, 76, 77].

Цікавим є аналіз звертань за визначними функціями у творах Лесі Українки. Дослідження близько двохсот одиниць засвідчило, що поетеса дотримується традиційного вживання кличного відмінка для називання осіб, до яких звернена мова.

За типом функцій з-поміж вибраних методом суцільної вибірки звертань у творах Лесі Українки використовуються наступні:



- номінативно-контактна функція характерна для іменників (власних чи загальних), вона називає адресата мовлення, не містячи при цьому у своїй семантиці додаткових оцінно-характеризуючих сем: Що, **батьку**, чи правда кажуть, що воскрес Месія? (8, с. 23); Щось довгенько вирізуєш, **небоже**, сопліки! (7, с. 235); Ох, коли б скоріше, **хлопче**, мрії ті твої справдилися! (7, с. 202);

- номінативно-вирізняльна функція властива мовленню у випадку, коли адресантові доводиться вирізнити кількох присутніх під час розмови: **Батьки, брати й синове! Рідна Троє!** Боги з Олімпу зглянулись на сльози (8, с. 135);

- номінативно-ідентифікуючу функцію реалізують номінації адресата мовлення, які стоять переважно у постпозиції після займенникових іменників ти, ви: Спи ж ти, **малесенький**, Пізній-бо час. (7, с. 39); Що ти говориш, **любо моя мила?** (7, с. 71); Що ти робиш, **дівчино нещасна?** (7, с. 138);

- соціально-регулювальна функція властива передусім імениникам- загальним назвам, її реалізація має на меті встановлення бажаного для мовця, відповідного комунікативній ситуації, контексту розподілу соціальних ролей між мовцем та адресатом. У поданих контекстах мовець задає (пропонує, а то й нав'язує) адресатові своє розуміння специфіки даної комунікативної ситуації: її офіційний, неофіційний характер, симетричність суспільних позицій адресата й адресанта: Відомо вам, **шановний мій колего**, що Universital мене магістр іменувала... (8, с. 249); **Жінко**, чи все гаразд у нашій домі? (8, с. 162); Годі, **люди**, і шана, й поспіх не до речі справді принцесі-босоніжці (8, с. 51);

- оцінно-характеризуюча функція властива номінаціям адресата мовлення, що містять у своїй семантиці семи оцінки чи характеристики. У творах поетеси ними виступають передусім субстантивовані прикметники, що своїм значенням виражатимуть позитивну чи негативну (відносну чи абсолютну) характеристику особи: **Ненависна!** Я знаю, як ти зроду ворогувала на Паріса (8, с. 87); Збагни ж, **премудрий**, ти душу еліна (8, с. 140); А ти, **зрадлива!** Ти, **безсоромна!** Женехів міняєш, мов рукавички! (8, с. 57). Це одна із функцій, яку часто використовує письменниця, оскільки художнє мовлення потребує емоційності, виразності.

- спонукальна функція є однією з найбільш використовуваних у творах поетеси. Найвиразніше вона виявляється в таких назвах, які вживаються у творі як окреме висловлення і відповідно виражають на формальному рівні всю семантику комплексу апеляції: **Пане!** Чи так у вас тут кажуть „брате”. (8, с. 67); **Брати мої! Нашадки Прометея!** Вам не орел розшарпав груди горді, - Бридки гадуки в серце уп'ялись. (7, с. 90); **Товаришу мій**, Не здивуйте з лінивого вірша. (7, с. 104);

- власне контактна функція виявляється в окремих формах вокатива, які з комунікативних причин повністю або частково делексикалізувалися і використовуються мовцем не для називання адресата мовлення, а лише для підтримання, встановлення контакту: І я розбита, **любий**, але нова вступає в душу сила (8, с. 53).

М.С. Скаб з-поміж функцій виділяє також дейктично-контактну. Звертання не називають адресата мовлення, оскільки не містять сем, притаманих саме конкретній особі, а лише вказують на того, хто в певній комунікативній ситуації за бажанням мовця буде займати позицію другого активного учасника акту спілкування. Таку функцію спостерігаємо в таких реченнях: **Ви** знаєте, що звалося війною? (7, с. 43); Навіщо **ти** очі мені осліпила згубливим промінням своїм? Навіщо **ти** серце моє одурила, привабила маревом щастя? (7, с. 92).

З традиційного погляду, ці займенники не будуть звертаннями, вони в реченні виступають підметами, тому ми цю функцію не розглядаємо.

Таким чином, у творчості поетеси досліджені нами звертання найчастіше виконують оцінно-характеризуючу та спонукальну функції. У розглянутому мовному матеріалі звертання не виконують етикетну функцію, оскільки вона не є частовживаною в художньому мовленні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буслев Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 344 с.
2. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови : [монографія] / І. Р. Вихованець; відп. ред. К. Г. Городенська. – К.: Наукова думка, 1992. – 224 с.
3. Дудик П. С. Синтаксис української мови : [підручник] / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К.: ВЦ „Академія”, 2010. – 384 с.
4. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова: [підручник] О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; [за ред. О. Д. Пономарева]. – К.: Либідь, 1997. – 400 с.
5. Скаб М. С. Прагматичні функції адресата мовлення. / М. С. Скаб // Українська мова. – 2003. – №2. – С.71–77.
6. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища школа, 1994. – 670 с.
7. Українка Леся. Лірика. Драми / Леся Українка. – К.: Дніпро, 1986. – 415 с.
8. Українка Леся. Драматичні поеми / Леся Українка; [упор. А. Полотай]. – К.: Дніпро, 1983. – 495 с.



Вікторія ШАБАНОВА

НЕВІДМІНЮВАНІ ІМЕННИКИ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СЛОВОТВІРНО-МОРФОНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент І.М. Демешко

Слова іншомовного походження є одним зі шляхів збагачення лексичного складу мови. У кожній мові співвідношення питомих та запозичених слів різне, що пояснюється екстра- та лінгвальними чинниками. На нашу думку, активному вживанню невідмінюваних іменників у мові сучасних українських мас-медіа сприяли переважно екстралінгвальні чинники: 1) економічні, політичні, культурні контакти між народами; 2) соціально-психологічні чинники, естетичні смаки, мода. До лінгвальних чинників належить: 1) потреба в поповненні або створенні нової лексико-семантичної групи; 2) необхідність у семантичному обмеженні питомого слова; 3) термінологічна визначеність запозиченого слова; 4) розширення засобів номінації. Таким чином, невідмінювані іменники, як й інші іншомовні елементи, на сучасному етапі розвитку української мови активно до неї входять, значно збагачують мову, виводять її на міжнародний рівень, хоча часом і сприяють втраті питомих слів, превалюванню запозичених елементів. Незважаючи на те, що невідмінювані іменники мають вокалічний характер, вони дедалі активніше проникають до її системи, що зумовлено екстра- та інтралінгвальними чинниками. Інтенсивність використання запозичень у мові прямо пропорційна активному засвоєнню й використанню їх українським соціумом. Це пов'язано з процесами глобалізації цивілізаційних трансформацій [2, с. 10].

Проблема невідмінюваних іменників досліджувалася багатьма науковцями в різних аспектах, цим займалися Г. О. Винокур, І. І. Ковалик, Н. Ф. Клименко, В. О. Горпинич, В. В. Грещук, К. Г. Городенська, О. К. Безпояско, Є. А. Карпіловська, В. М. Фурса та інші мовознавці. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою комплексно проаналізувати словотвірну й морфонологічну адаптацію невідмінюваних іменників в сучасній українській мові, виявити й проаналізувати дериваційні можливості невідмінюваних іменників.

Мета статті – дослідити словотвірну й морфонологічну адаптацію невідмінюваних іменників в сучасній українській мові. Досягнення поставленої мети зумовлює розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати словотвірні можливості невідмінюваних іменників; 2) визначити структуру словотвірних гнізд з вершинним невідмінюваним іменником; 3) дослідити словотвірний потенціал невідмінюваних іменників сучасної української мови; 4) схарактеризувати морфонологічну будову похідних з вершинним невідмінюваним іменником; 5) установити специфіку функціонування невідмінюваних іменників у сучасній українській мові.

Релевантним формально-семантичним чинником, що визначає дериваційну поведінку того чи того слова, є передусім належність його до певної частини мови, а в її межах – до лексико-семантичної чи тематичної групи. Другий чинник впливу на дериваційну спроможність безпосередньо пов'язаний зі ступенем словотворення. Ступінь, або крок, такт, процесу словотворення починається з основи твірного слова, яка, обираючи афікси, сумісні з нею структурно, граматично і семантично, реалізує свої словотвірні потенції в похідному слові. У сучасній українській мові основний склад похідних одиниць, які наповнюють конкретні словотвірні парадигми іменників, формується здебільшого на першому – другому ступені словотворення.

Нульова дериваційна спроможність більшості невідмінюваних запозичених іменників зумовлена передусім тим, що всі вони належать до запозиченої лексики, формальна і граматична структура якої незвична для словотвірного й граматичного ладу української мови. Так, група іншомовних незмінюваних іменників здебільшого найменування, основи яких закінчуються на голосні /e/, /i/, /o/, /u/ (*мачете, кутюр'є, караоке, муліне, профі, візаві, маестро, мачо, кенгуру, какаду, пушту*), зрідка – на дві голосні (пор.: *портофоліо, алое, каное, боа, ампула, буржуа*), що не характерно для фонеморфемного складу твірних основ лексичних одиниць української мови, тому що вони зазвичай мають основу на приголосну фонему. Цей чинник створює структурні перешкоди для поєднання основ запозичених іменників із питомими словотворчими засобами та утворення дериватів за тими моделями, які властиві українській мові. Ця перешкода за потреби може бути усунена з допомогою дії різних морфонологічних прийомів – усичення твірної основи, накладання словотворчого форманта на фіналь твірної основи, інтерфіксації. Таким чином, еволюційні процеси в мові тісно пов'язані з трансформаційними процесами в її лексичній системі, спричиненими як зовнішніми умовами функціонування мови (мовна ситуація, контактування мов, взаємовплив культур), так і з внутрішніми механізмами – аналогією, синтагматичними зв'язками, що впливають на лексико-семантичні перетворення.

Дериваційна валентність слів залежить і від структури слова. Якщо слово має просту, непохідну будову, воно значно швидше й активніше утворюватиме нові слова в тій мові, у яку воно перейшло, а те слово, структура якого є складною, не матиме таких словотвірних можливостей через складність будови. Чим простіше слово за структурою, тим воно активніше втягується в процес словотворення, тобто непохідні слова є словотвірно спроможніші, ніж похідні. З'ясовано, чим далі розташоване



похідне від вихідного члена словотвірного гнізда, тим менша його словотвірна потужність [3, с. 112]. Так, усі похідні, утворені від вершинних дієслів іншомовного походження, членовані і належать до одно-, двозонних девербативів, а питомі (нечленовані / членовані) вершинні дієслова переважно непохідні і представлені словотвірними гніздами, до складу яких входять чотиризонні девербативи (субстантивна, вербальна, ад'єктивна, адвербіальна зони), тризонні девербативи (субстантивна, вербальна, ад'єктивна зони).

Цікавим є співвідношення словотвірних гнізд (СГ) за кількісним критерієм, наприклад, двочленних словотвірних гнізд, тобто з одним похідним, нараховуємо 79. Вершиною цих СГ виступають невідмінювані іменники. Регулярністю та продуктивністю відзначаються відносні прикметники, утворені за допомогою суфіксів **-ськ-**, **-ов-** (та похідних від нього): *альма-матер* – *альма-материнський*, *альпака* – *альпаковий*, *амхара* – *амхарський*, *Кіліманджаро* – *кіліманджарський*, *суахілі* – *суахілійський*, *Тарту* – *тартуський*, *ханти* – *хантійський*, *Чикаго* – *чиказький*, *манго* – *манговий* та ін.

У двочленних гніздах деривати представлені переважно суфіксальними утвореннями та складними словами і зовсім не представлені префіксальні одиниці, наприклад, продуктивними у двочленних гніздах є іменники, утворені осново-, словоскладанням та аббревіацією: *авто* – *спецавто*, *аташе* – *прес-аташе*, *бігуді* – *електробігуді*, *леді* – *бізнес-леді*, *лото* – *спорт-лото*.

В українській мові суфіксальний спосіб словотворення є найбільш поширеним, це стосується і слів, утворених суфіксальним способом від невідмінюваних іменників. Найчастіше від них утворюються відсубстантивні суфіксальні прикметники, іменники та складні слова. Досить продуктивними є похідні іменники із суфіксом **-ець**, що називають осіб за територіальною та національною ознакою: *марокканець*, *перуанець*, *пуерторіканець*, *сантафесць*. Похідні на позначення назв осіб формуються на основі приєднання до основи іншомовного слова питомих суфіксів **-ець**, **-анин** і запозиченого **-ист** / **-ист**, що вживається на позначення осіб за їхнім стосунком до певної сфери діяльності: *піаніст*, *таксист*, *дзюдоїст*, *самбіст*, *каратист*. Наприклад, *На перекладання ізраїльської валізи у мене було пару годин, і знову – таксі до аеропорту. Наймішніше, що таксист – той самий, що віз мене минулого разу і грайливо питає, чи далеко я зібралася* (І. Роздобудько).

Десубстантиви із суфіксом **-ськ-** / **-цьк-** мають високий ступінь активності: *адигейський*, *перуанський*, *гельсінський*, *есперантський*, *делійський*, *сомалійський*, *калахарський*, *малійський*, *сухумський* тощо. У похідних дієслівній зони суфікс **-ува-** досить поширений словотвірний засіб і його активність в українській мові зростає, пор., *травестувати*, *бомбувати*, *лобіювати*. Формант **-ір/ува-** / **-ур/ува-** належить до менш продуктивних в українській мові: *декольтувати*, *дражирувати*, *крокіювати*, *плісирувати*. Два дієслова утворено від невідмінюваних іменників за допомогою суфікса **-фікува-**: *радіо* – *радіофікувати*, *кіно* – *кінофікувати* та ін. Таким чином, в українській мові похідні, утворені суфіксальним способом від невідмінюваних іменників зазнають адаптації. Більшу дериваційну спроможність мають прості непохідні невідмінювані іменники.

В українській мові суфіксальний спосіб словотворення, як відомо, є найбільш поширеним, це стосується і слів, утворених суфіксальним способом від невідмінюваних іменників. Найчастіше від них утворюються відсубстантивні суфіксальні прикметники, іменники та складні слова. Особливістю словотворення невідмінюваних іменників є асиметрія морфемної структури, яка виражається в тому, що на всіх ступенях деривації суфіксальні утворення переважають над префіксальними. Важливу роль у творенні нових слів відіграють способи словоскладання та основокладання, це одна з особливостей наповнення СГ, вершину яких формує невідмінюваний іменник. У сучасній українській мові невідмінювані іменники утворили широку структуру СГ, активно їх поповнюють, збагачуючи лексичний фонд мови. Так, тричленні СГ розширили свою структуру за рахунок того, що від назв осіб чоловічого роду утворилися назви осіб жіночої статі: *Гаїті* – *гаїтянин*, *гаїтянка*; *есе* – *есеїст*, *есеїстка*; *самбо* – *самбіст*, *самбістка*; *туше* – *тушист*, *тушистка*, що не характерне для двочленних словотвірних гнізд. Суфікс **-ець** є досить продуктивним у цій групі, за допомогою нього утворюються іменники на позначення осіб за національною й територіальною ознакою: *конголезець*, *малієць*, *чилієць*. Не меншу продуктивність має суфікс **-ськ-**, який бере участь у творенні відносних прикметників від географічних назв: *Алмати* – *алматинський*; *Улан-Уде* – *уланудинський*, *Сочі* – *сочинець*, *Тбілісі* – *тбіліський*.

Деякі невідмінювані іменники активніше використовують складання, а не афіксальне словотворення (напр., *кіно*, *радіо*, *відео*, *стерео* та ін.). Типовими засобами творення найменувань виконавців дії є запозичені суфікси **-ист** / **-ист** (*каратист*, *самбіст*, *лібретист*) та **-ер** (*інтерв'юер*). Досить обмежена кількість девербативів ад'єктивної зони, пор., *гофрувальний*, *дражирувальний*. На кожному наступному дериваційному такті невідмінювані іменники зменшують свої словотвірні можливості.

Невідмінювані іменники пристосовуються до законів українського словотворення. Необхідно зробити так, щоб їхні основи набули фонетичного оформлення, властивого українським іменниковим основам, тобто закінчувалися на приголосний. Цього можна досягти двома способами: 1. Усіченням кінцевої голосної невідмінюваного слова, напр.: *Батумі* – *батум-ськ(ий)*, *Калахари* – *калахар-ськ(ий)*, *Кіото* – *кіот-ськ(ий)*. 2. Нарощенням морфем унаслідок приєднання до основи чи суфікса інтерфікса. Здебільшого його репрезентує /й/: *Санта-Фе* – *сантафе/й/ц(и)*, *желе* – *желе/й/н(ий)*, *купе* – *купе/й/и(ий)*, *шоше* – *шоше-/й/-н(ий)* та ін. Напр., *На другий день зливи у нас закінчилися клітки, але*



сантафейці сказали, що це не проблема, і почали приносити свої разом з мавпами (М. Кідрук). *Принци побіг до купейного вагону за мантиєю та капелюхом* (І. Роздобудько). Можливе приєднання й інших приголосних, зокрема /m/, /n/, /s/: *арго* – *арго/м/ичн(ий)*, *комільфо* – *комільфо/т/н(ий)*, *майя* – *майя-н/ськ(ий)*, *дао* – *дао/с/зим*.

Нове слово з вокалічною основою входить до української мови внаслідок таких процесів як усичення та інтерфіксація, тобто відбуваються різноманітні морфологічні зміни, таких морфологічних операцій може бути декілька. Такі перетворення часто відбуваються комплексно. Аналіз морфологічної структури дериватів, твірною основою яких є невідмінювані іменники, дав підстави виділити такі основні комплексні морфологічні зміни: 1) з кореня твірної основи наголос змінює позицію на дериваційний суфікс, пор.: *морзе* – *морзист*, *плісе* – *плісирувати*, *Гаїті* – *гаїтянин*, *Таїті* – *таїтянин* і под. Коли ж усичені основи потрапляють у позицію палаталізації, таке морфологічне перетворення може ускладнювати альтернаціями твердий – м'який (С//С'), пор.: *букле* – *букльований*, *соло* – *соліст*; 2) твірна основа усикається, відбувається зміна наголосу та нарощення словотворчого форманта *-ець* інтерфіксами *-ан-*, *-ин-*, напр.: *марокк-/ан/ець*, *бак-/ін/ель*, *перу-/ан/ець*. Найуживанішим морфологічним засобом є усичення основ, яке знімає збіг голосних і збільшує продуктивність слова.

Однією з характерних особливостей уходження невідмінюваних імен до словотвірної системи сучасної української мови є вплив їхньої семантики на словотвірні можливості слова. Тому що семантика – це не сума значень твірних основ та формантів, вона передує процесу словотвірної адаптації слова. Семантика є невід'ємною і основною частиною впорядкування процесів словотворення [1, с. 88]. Адаптація невідмінюваних іменників відбувається за законами мови-реципієнта, через словотвірний потенціал невідмінюваних іменників. Дериваційну поведінку невідмінюваних іменників зумовлює передусім їхнє походження та обмежена сфера вживання. Обмежені словотвірні можливості невідмінюваних іменників спричинені їхньою належністю до терміносистем, для яких характерне вузькостилістичне функціонування. Структура і граматична специфіка невідмінюваних іменників впливають на їхню участь у дериваційних процесах. Уходячи до лексичного фонду сучасної української мови, невідмінювані іменники долають процес адаптації до її лексико-семантичної, фонетичної, граматичної та словотвірної систем, зазнаючи певних морфологічних змін. Невідмінювані іменники проходять процес освоєння на всіх структурних рівнях, а словотвірно-морфологічний аспект є вищим ступенем процесу адаптації цих лексем. Останні десятиріччя характеризуються появою значної кількості невідмінюваних іменників і похідних від них, тому проблема їхнього вивчення є досить актуальною і потребує ґрунтовних досліджень.

Словотвірна активність невідмінюваних іменників – показник укорінення іншомовних неолексем в українській мові. Тому значна кількість невідмінюваних іменників виступають твірною базою в період їхнього пристосування до лексичної, морфологічної, словотвірної і морфологічної систем. Значну роль відіграють морфологічні явища, що супроводжують словотвірні процеси й пов'язані з обмеженням сполучувальних можливостей формантів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Городенська К. Г., Кравченко М. В. Словотвірна структура слова / К. Г. Городенська, М. В. Кравченко. – К. : Наук. думка, 1981. – 198 с.
2. Кислюк Л. П. Особливості засвоєння іншомовної лексики словотвірною підсистемою сучасної української мови / Л. П. Кислюк // Мовні і концептуальні картини світу : [зб. наук. праць]. – К. : Прайм-М, 2002. – Книга 1. – № 6 – С. 182 – 186.
3. Федурко М. Ю. Морфологія відмінникового словотворення / М. Ю. Федурко. – Київ–Дрогобич : Вимір, 2003. – 271 с.



ІНОЗЕМНА ЛІНГВІСТИКА

Євгенія БУЦЬКА

ЕВОЛЮЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ СУЧАСНОГО НІМЕЦЬКОМОВНОГО ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

Мова – це складна багатовимірна система, у якій так постійно відбуваються динамічні процеси еволюції, що є відображенням як розвитку мовної картини світу, так і будь-яких змін у суспільстві. Так, у процесі еволюції лексичної системи мовні одиниці змінюють і трансформують своє значення, сполучаючись одна з одною та утворюючи фразеологічні одиниці, набуваючи при цьому істотно нового змісту. Крім того, система фразеологічних одиниць теж постійно трансформується під впливом як екстралінгвістичних, так і інтралінгвістичних чинників. Дослідження дериваційних процесів у фразеології сучасної німецької мови дає змогу простежити еволюційні зміни в системі мови в цілому.

Актуальність теми дослідження визначається як важливим значенням вивчення сучасних тенденцій розвитку фразеології німецької мови, так і недостатньою розробкою даної теми в працях лінгвістів, а тому вимагає комплексного розгляду. Дослідження й обґрунтування теоретичних основ фразеології тісно пов'язані з іменами В. Фляйшера [9; 10], М. Думе [8], А. Райхштейна [2; 3], С.Б. Пташник, С.В. Дружба, Л.Ф. Васильчук та ін. Праці цих лінгвістів стимулювали дослідницьку роботу сучасних фразеологів, а саме: С.М. Панкратової, А.П. Коваль, І.І. Чернишевої [5], В.І. Гаврися, О.П. Пророченко. Фразеологізми стали об'єктом дослідження таких германістів: В.В. Виноградова, С.І. Ожегова, Н.М. Амосової, В.М. Телії.

У системі мови фразеологізми виступають важливою складовою. Тому з позицій динамічного підходу дослідження мовної системи надзвичайного значення набувають відношення похідності, або дериваційні відношення. Погляди вчених спрямовані на дериваційні процеси у фразеологічній сфері мови, що уможливають проникнення у закономірності механізму еволюції словникового складу мови.

Фразеологічна деривація – явище досить складне й не має однозначного трактування в лінгвістиці. Адже, з одного боку, фразеологічна деривація – це процес утворення фразеологізмів, а з іншого – процес утворення лексичних одиниць від фразеологізмів (так звана відфраземна деривація – це процес утворення нових слів, нових значень слів та похідних від фразеологічних одиниць чи їх стрижневих слів-компонентів).

Активні дослідження еволюції фразеологічного фонду мови як процесу його розширення за рахунок утворення нових одиниць, розпочаті у 70-х роках ХХ століття [6], продовжуються й по нині. Проте досі відсутній єдиний термін для позначення цього феномену. Його називають лексикалізацією (Р.М. Попов), відфраземним словотвором (В.М. Пугач), відфраземним словотворенням (А.М. Бушуй), семантичним стисненням (Т.М. Семенова), оказіональною лексичною деривацією (М.О. Алексеєнко), дефразеологічною деривацією (В. Фляйшер). Відсутній у мовознавстві й єдиний термін для позначення мовних одиниць, що утворилися на основі фразеологічних одиниць [1, с.95]. Серед досліджень, спрямованих на вивчення фразеології німецької мови, значний вплив на розвиток теорії та постановки проблеми фразеологічної деривації мали праці І.І. Чернишевої, яка детально проаналізувала процес фразеологічної деривації. Дослідниця стверджувала, що «наявна фразеологія» є не лише джерелом збагачення і розширення словникового, але і фразеологічного складу мови. І.І. Чернишева наголошує на тому, що новими аспектами дослідження, які нещодавно поставлені та чекають на своє вирішення, є збагачення фразеологічного фонду німецької мови на основі наявної фразеології, а також збагачення лексичної системи на базі фразеологічних одиниць [5, с.26].

Вивчення мови в її динаміці, у русі від загального коду у формі узуальних знаків до їхньої реалізації в умовах конкретних комунікативно-прагматичних ситуацій, від системи номінативних засобів до функціонування їх у мовленні уможливорює глибше проникнення в її системність, адже пізнати мову поза її функціонуванням нереально. Саме тому аналіз фразеологічної деривації у даному дослідженні зорієнтований передусім на дослідження функціонального аспекту фразеологічних одиниць та їхніх дериватів як засобів вербальної комунікації.

Для аналізу еволюційних процесів у сучасній фразеології методом суцільної вибірки з матеріалів преси («Spiegel», «Süddeutsche Zeitung», «Die Welt kompakt», «Vitamin.de» за 2010-2012 р.) було відібрано 100 фразеологічних одиниць та відфраземних дериватів, утворені на основі фразеологізмів. Дослідження фактичного матеріалу встановило, що відфраземні деривати найчастіше утворюються морфологічним (зрощення та словоскладання) та лексико-семантичним способом. Морфологічний спосіб утворення лексичних одиниць властивий тим фразеологічним дериватам, що побудувалися за моделями змінних словосполучень і співвідносяться з частиною речення. При утворенні складнопохідних слів від трьох- і більше компонентних фразеологізмів має місце вибірковість компонентного складу [5]. Ця закономірність поширюється й на ті фразеологізми, які вже мають у



своєму складі композит. Наприклад: *auf den Bärenhaut liegen* не дає механічного словоскладання трьох основ, тобто у мові не виникла слово *der Bärenhautlieger*, а *der Bärenhäuter*. Лексичні одиниці такого типу німецький фразеолог В. Фляйшер інтерпретував як значеннєві еквіваленти фразеологічних одиниць і вважав їх «паралельними назвами», але не виокремив їх у самостійну категорію фразеологізмів. А німецький дослідник М. Думе вказує на їхню приналежність до фразеологічного складу німецької мови і називає ці одиниці «Einwortphraseologismen» – «однослівними фразеологічними одиницями» [8].

Відфраземні деривати, що утворилися на основі компаративних фразеологічних одиниць, називають «стиснутими фразеологізмами» [5, с.170]. Такі лексичні одиниці позначають осіб і характеризують їх за їхніми властивостями, якостями, діями тощо, наприклад: *fleißig wie die Biene* → *der Bienenfleiß*; *arbeiten wie ein Tier* → *der Arbeitstier*.

Відфраземні прикметники-деривати, або прикметники з «підсилювальним» значенням (*verstärkende Zusammensetzungen*) [9] за семантико-синтаксичними зв'язками компонентів є означально-підрядними.

У мові сучасного німецькомовного медіадискурсу представлені різні типи фразеологічних одиниць, як за стійкістю структури, так і за компонентністю та морфологічним вираженням. Проте оскільки мова сучасних ЗМІ тяжіє до економії мовних засобів із збереженням експресії висловлювання, досить активно починають функціонувати відфраземні деривати, що дають змогу відтворити денотат фразеологічної одиниці в більш компактній формі, інтенсифікуючи таким чином вираження комунікативного наміру автора.

В результаті аналізу формальної експлікації фразеологічних одиниць сучасного німецькомовного медіадискурсу встановлено, що зі 100 відібраних фразеологічних одиниць та похідних від них дериватів 71 одиниця представлена у формі словосполучення, 15 одиниць – композитними утвореннями – відфраземними дериватами, 10 – у формі речення, 4 – у формі сурядного сполучення слів, що дозволяє зробити висновок про те, що найбільш чисельними у сучасному німецькомовному публіцистичному дискурсі є фразеологізми у формі словосполучення, що можуть виступати різними членами речення та модифікувати свою структуру.

Отже, в аналізованих текстах представлені наступні типи фразеологізмів та їхніх дериватів:

1. **Однослівні відфраземні деривати – композитні утворення на основі фразеологізмів**, наприклад: *Außerdem entstehen neue Formen des Zusammenlebens, wie zum Beispiel Patchworkfamilien* [13, с.18]; *So entstehen Szenen wie diese: „Ich stehe in einer aus einem englischen Kino-Highlight entrissenen Maisonette-Wohnung und fasse einem glatzköpfigen Mann in den Schritt* [12, с.15].

Для фразеологічної деривації в сучасному публіцистичному дискурсі німецької мови характерні також утворення від стійких порівнянь, наприклад: *Steht man am Fuß des Monumentalbaus, der an eine Pagode erinnert und korallenrot leuchtet, schwindelt es einen* [12, с.7]. Відфраземний дериват *korallenrot* утворений від порівняння *rot wie Korallen*. Відфраземні деривати від компаративних фразеологізмів утворюються у такий спосіб: слово-компонент, що у складі фразеологізму є порівнянням, стає смисловим центром складного іменника/прикметника (незалежно від того, яку позицію він займає у складному слові), а основи чи словоформи перших компонентів утворюють його означення.

2. **Фразеологізми у формі словосполучення**, наприклад: *Der Geist der Regierungschefin als Friedensstifter: Gründe für Besorgnis auf höchster Ebene gab es ja zu dem Zeitpunkt genug* [12, с.37]; *Vielleicht wäre Brecht wirklich gern sportlich gewesen, Ferch jedenfalls, der schon ziemlich viele harte Kerle gespielt hat, stand nun für zwei Abende mit Zigarre, Zweireiher und Koffer am Bühnenrand des Augsburger Stadttheaters und sprach Texte von Brecht* [12, с.21]. Ці фразеологічні одиниці реалізовані структурою **Adj.+Subs.**, де іменник виступає головним компонентом, а прикметник із ним узгоджується. Ця структура є поширеною для фразеологізмів. Наприклад: *Das ist keine Überraschung: In der warmen Jahreszeit sind die Tage langer und man kann viel unter freiem Himmel unternehmen* [13, с.3].

Також фразеологізми у формі словосполучення можуть бути представлені структурою **Zahlwort+Subs.**, наприклад: *Fair Trade ist eine präzise Studie über den Zusammenstoß von Erster und Dritter Welt, die überall verstanden wird und völlig zu Recht so viele Preise gewann* [12, с.56] чи дієслівним словосполученням, наприклад: *Man könnte ein paar Runden in dem berühmten, engen Dorf drehen und Corleone so zurücklassen, wie man es bereits im Kopf hatte: als Hort der Cosa Nostra* [12, с.31].

3. **Фразеологізми у формі речення**, наприклад: *Vielleicht habe ich nach so viel Pech jetzt ein bisschen Glück“, sagt sie, „es öffnet sich immer ein Fenster, wenn eine Tür zugeht.“* [12, с.43]; *„Ich will für die nächsten 24 Stunden nichts ausschließen, die Dinge ändern sich wie das Wetter“, sagte er* [12, с.2].

Фразеологічні одиниці у формі речення, завдяки своїй завершений синтаксичній структурі, властивій німецькій мові (обов'язкова наявність підмета та присудка), можуть функціонувати в тексті як самостійні синтаксичні одиниці, наприклад: *Boah, halt bloß die Klappe* [14, с.3] чи бути членом речення, наприклад: *Das rheinische Credo „Jede Jeck is anders“ wird während der fünften Jahreszeit praktisch gelebt* [14, с.2], а також виступати підрядною частиною: *Der alte Spruch, dass jeder seines Glückes Schmied ist, wirkt in Deutschland seltsam aus der Zeit gefallen* [14, с.18]. Їхня структура є завершеною та стійкою, проте вона може розширюватися за рахунок вкраплення.

Для розуміння еволюції глибинних процесів фразеологічної деривації важливим є розуміння семантичної структури фразеологізмів, однак саме вона у публіцистичному дискурсі німецької мови недостатньо досліджена. Досліджено, що у семантиці фразеологічних одиниць відокремлюють



внутрішню форму та значення. У внутрішній формі відображається мотивація значення, соціокультурні передумови його створення, що передаються в лексичному складі шляхом метафоричного переосмислення дійсності. Відповідно до цього в семантичній структурі фразеологічних одиниць виділяють окремі компоненти, які виступають носіями семантики і є обов'язковими для відтворення значення у відповідній ситуації мовлення.

Основними джерелами виникнення фразеологізмів німецької мови є: рідна мова, іноземні запозичення, фольклор, професійно-спеціальна лексика, діалекти, ідіолекти письменників, філософів, специфіка сучасних політичних і соціальних процесів тощо. Наприклад: *"Weniger ist mehr"*, wie die Deutschen gerne sagen [13, с.20]. Фразеологізм *Weniger ist mehr* має фольклорне походження. Частина фразеологізмів відображають сучасну політику та мають у своїй структурі виражений оцінний денотат, наприклад: *Fair Trade ist eine präzise Studie über den Zusammenstoß von Erster und Dritter Welt, die überall verstanden wird und völlig zu Recht so viele Preise gewann* [12, с.56].

А в реченні: *„Kürzlich hatten wir da so einen Fall – Gott weiß, mitwem die Leute da einen Vertrag geschlossen hatten* [12, с.14] наявний фразеологізм *Gott weiß* - стійка за своєю структурою, завершена синтаксично фразеологічна одиниця у формі простого непоширеного речення, функціонально вона вибукова. Дана фразеологічна одиниця має латинське походження, розповсюдилася в Німеччині із поширенням католицтва.

Отже, на основі цих спостережень можна дійти наступних висновків: фразеологічні одиниці у сучасному німецькомовному медіадискурсі виступають надзвичайно потужним засобом експресивності. Семантична структура фразеологізмів – це складне багаточарове утворення, що сформувалося під впливом процесів вторинної номінації. З урахуванням різних соціальних практик народів у семантику фразеологізмів додається культурно специфічний компонент, що проявляється в лексичному складі. Компоненти семантичної структури фразеологізми повністю чи частково втрачають своє семантичне навантаження, набуваючи якісно нового значення, що відтворюється тільки з іншими компонентами структури.

У процесі дослідження еволюції фразеологічної системи в сучасному німецькомовному публіцистичному дискурсі, було встановлено наступне:

1. Фразеологічна деривація зумовлена політичним, економічним і соціальним станом суспільства. Наприклад: *Denn Präsident Viktor Juschtschenko, der Held der orangenen Revolution von 2004, wurde schon vor wenigen Wochen im ersten Wahlgang abgewählt* [12, с.2]. Світова економічна криза та тотальне безробіття також знайшли своє відображення в утворенні нових фразеологізмів німецької мови. Наприклад: *Wenn mittlerweile Menschen in dritter Generation von der Sozialhilfe leben und in Großstädten wie Berlin fast jedes dritte Kind Hartz IV bekommt, sind dies Symptome einer „deformierten Gesellschaft“, wie sie der Gesellschaftsforscher Meinhard Miegel beklagt* [14, с.18].

Прикметним є те, що для більшості німців словосполучення *Hartz IV bekommen*, є зрозумілим, оскільки ця проблема надзвичайно актуальна. Цей фразеологізм тісно пов'язаний з таким поняттям як *Hartz IV* (це семантичний неологізм, який вживається на позначення четвертого закону про реформування ринку праці, названого на честь директора з персоналу Петера Хартца. Цей закон набрав чинності в січні 2005 року. Зміст його передбачав зменшення обслуговування і соціального забезпечення безробітних із метою скорочення тривалого безробіття [11, с.27].

2. Частина фразеологічних одиниць у сучасному німецькомовному публіцистичному дискурсі утворені на базі фольклору. Прислів'я та приказки, що становлять складні поняттєво-мовні сутності, логічну основу яких складають судження та умовисновки, утворюють фразеологізми із яскраво вираженим оцінним денотатом, наприклад: *Das rheinische Credo „Jede Jeck is anders“ wird während der fünften Jahreszeit praktisch gelebt* [14, с.2].

3. Виникнення нових фразеологічних одиниць найтіснішим чином пов'язане із науковим прогресом і розвитком новітніх технологій. Нові досягнення науки та техніки входять у побут, стаючи невід'ємною частиною. Із появою нових предметів навколишньої дійсності з'являються і нові лексичні одиниці на їхнє позначення, наприклад: *Die Rebellen hatten sie selbst gefilmt und stellten das Video anschließend auf YouTube online* [7, с.110]; *Man kann Leute online kennenlernen, so viel ist auch älteren Leuten bekannt, aber online ein Paar sein, nur online, jahrelang?* [7, с.65].

Основну групу нових фразеологізмів, що містять неологізми зі сфери науки й технологій, становлять саме ті новоутворення, які відображають досягнення, що ввійшли в повсякденне життя людей.

4. У публіцистичному дискурсі зустрічається і велика кількість фразеологізмів, що містять іншомовні запозичення, особливо з англійської мови, наприклад: *Der Freund hatte sich mit anderen Leuten, die er online gefunden hatte, zu einem Team verbündet* [7, с.65]; *Sie wollen "la dolce vita" genießen - das süße Leben* [13, с.24].

5. Відфраземні деривати утворюються за певними моделями. Зокрема під час аналізу фактичного матеріалу встановлено такі продуктивні словотвірні моделі в сучасному німецькомовному медіадискурсі, як **Substantiv+wie+Substantiv → Komposit (Substantiv), Adjektiv+Substantiv → Komposit, Zahlwort+Substantiv → Komposit mit dem Suffix –er (Substantiv)**, наприклад: *Gerade hat er sich dafür bedankt, dass sein neues Album „Uptime/Downtime“ so warmherzig von der Netzgemeinde aufgenommen wurde* [12, с.15]; *Taugt der eigene Hund als Ersthelfer nach einer Lawinenverschüttung?* [12, с.34].



6. Відфраземні деривати здатні до подальшого свого розвитку у мові, мають широкі сполучувальні властивості, утворюють нові фразеологічні одиниці та виражають нові поняття. У цих одиницях досить повно відображається і зміст етнокультури, і особливості світогляду мовного колективу. Цей факт свідчить про виконання етнокультурою функції мотиваційного тла в процесах трансформації фразеологізмів. Відфраземний дериват, утворений від фразеологізму, має спільний із фразеологічною одиницею денотат, тобто можна спостерігати таке явище як паралелізм форм, наприклад: *Familie wie Patchwork – Patchworkfamilie*. Деривати, утворені від фразеологізмів, що становлять собою порівняння, виконують ту ж саму синтаксичну роль, що й самі фразеологізми: *Außerdem entstehen neue Formen des Zusammenlebens, wie zum Beispiel Patchworkfamilien. – Außerdem entstehen neue Formen des Zusammenlebens, wie zum Beispiel Familie wie Patchwork*.

Отже, фразеологія – це об'ємний пласт лексики сучасного медіадискурсу, який постійно перебуває у русі: розширюється, поповнюється, трансформується. Таким чином відбуваються специфічні операції первинного фразотворення, обумовлені структурно-семантичним типом утвореної фразеологічної одиниці. Фразеологізми німецької мови мають потужний дериваційний потенціал, значно збагачують її лексичний фонд. З огляду на вищевикладене, перспективним видаються дослідження нових чинників та закономірностей розвитку лексики сучасної німецької мови на базі її фразеологічного фонду, подальша доля відфраземних дериватів, їхні валентні зв'язки та продуктивність у мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитренко О. О. Словотвірна продуктивність фразеологічних одиниць на позначення соціально-економічних реалій у сучасній німецькій мові / О. О. Дмитренко // *Studia Linguistica*. – 2012. - №6. – С. 95-98.
2. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы / А. Д. Райхштейн. - М.: Просвещение, 1971. - 94 с.
3. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии : Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз." / А. Д. Райхштейн. - М. Высшая школа, 1980. - 143 с.
4. Сушко О. І. Фразеологія офіційно-ділового стилю української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова“ / О. І. Сушко. – К., 2007. – 14 с.
5. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1970. – 200 с.
6. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. — М.: Высшая школа, 1979. – 381 с.
7. *Der Spiegel*. – 2012. - № 47.
8. Duhme M. Lauschangriff und Rollkommando – "Einwortphraseologismen" in der Pressesprache am Beispiel des Nachrichtenmagazins FOCUS. // Rupprecht S. Baur / Christoph Chlosta (Hg.) : Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie / Parämiologie. – Bochum, 1995. – S. 83–93.
9. Fleischer W. Das Zusammenwirken von Wortbildung und Phraseologisierung in der Entwicklung des Wortschatzes / Wolfgang Fleischer // *Wortbildung und Phraseologie*. – Tübingen : R. Wimmer, F. -J. Berens (Hrsg.). Institut für deutsche Sprache. 1997. – S. 9–25.
10. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* / Wolfgang Fleischer. – Leipzig, 1982. – 248 S.
11. Skornyakova R.M. Deutsche Neologismen im Bereich der Arbeitswelt/ R.M.Skornzakova // *Вестник ТГПУ*. - 2007. - Выпуск 4 (67). – С. 26-30.
12. *Süddeutsche Zeitung*. – 2010. - № 34.
13. *Vitamin.de*. – 2013. - № 57.
14. *Welt kompakt*. -2010. - № 29.

Світлана ВЕРБА

СТАНОВЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.А. Хоменко

Дана робота присвячена вивченню деяких вузлових особливостей, що стосуються становлення орфоепічних норм, їх варіативності, типології та кодифікації.

Спираючись на знання фонетики даної мови, в тому числі на знання складу фонем і знаків розподілу їх за позиціями, що виходять в слабких позиціях варіаціями і варіантами, орфоепія дає індивідуальні норми для різних ситуацій і вибирає з існуючих варіантів вимови той, що більш за все підходить до прийнятих традицій, тенденцій розвитку мови та послідовності в системі.

Орфоепія вивчає правильну вимову голосних, приголосних звуків, звукосполучень та інтонацію і наголос. Орфоепію та орфографію часто включають у фонетику, тому що ці два розділи також розглядають звуки — вимову і написання їх.

Під час вивчення та розгляду особливостей німецької мови, її вимови, постають питання, а як саме були утворені норми, які зараз впливають на вимову та написання тих чи інших слів, словосполучень тощо. Хто з вчених, германістів вплинув на їх встановлення та розвиток.

Процес функціонування мови слід розуміти з погляду відправної точки розвитку теорії реалізації і норми. Останнім часом лінгвісти підкреслювали важливість структурно-системного підходу до вивчення мови. Це стало потужним поштовхом для розв'язання проблеми нормативності мови.

Термін «норма», як і багато інших термінів лінгвістики, полісемічний. На думку одних дослідників, норма - це абстрактна категорія, еталон, на який мають орієнтуватися носії мови. З іншого боку, норма - це мовна реальність, яка включає в себе широкі можливості мовленнєвої поведінки [1, с. 138].

Специфіка внутрішньомовної суті норми могла бути досліджена тільки з позицій функціонального підходу, і велика заслуга в цьому належить представникам Празької лінгвістичної



школи (В. Матезіус, Б. Гавранек, А. Єдличка та ін). Учені цієї школи вперше обґрунтували проблему мовної норми як одну з найбільш актуальних проблем лінгвістики й усвідомили її об'єктивний характер, що виявляється в комплексі регулярно вживаних мовних засобів у тому або іншому суспільстві [7, с. 109].

Поняття норми так чи інакше властиве практично будь-якій концепції мови. Воно пов'язане, перш за все, з правильністю вибору індивідом тієї чи іншої мовної форми. Норма – це вибір мовних явищ, що відповідають заданим умовам протікання комунікативної діяльності та забезпечення реалізацій цих явищ відповідно до вимог того чи іншого типу комунікативних подій.

Для кожної мови, у т. ч. німецької, норма є дуже складним явищем, що дозволяє виділити в її межах різні типи. Мовна норма була визнана в ролі невід'ємного атрибуту не лише літературної мови, але й нелітературних утворень – територіальних (місцевих) і соціальних діалектів.

Мовна норма становить собою сукупність найбільш сталих, традиційних елементів системи. При цьому кожній системі притаманною є омонімічність мовних засобів, яка спричиняє їх варіативність. У нормі відбувається відбір можливостей, які закладені у системі. Оскільки ж норма є притаманною мові як лінгвістична категорія, то вона має бути вужчою, ніж система, і не може виходити за її межі. Явищ, які суперечать системі, у нормі бути не може; якщо ж вони виникають, то тільки після відповідної перебудови системи, але і в цьому разі новій системі ці явища вже не будуть суперечити [2, с. 87].

Норма не відрізняється сталістю: вона допускає варіювання мовних засобів. Одні типи варіативності приходять на зміну іншим. Включаючи в себе всі можливості мовного спілкування данною мовою, норма знаходиться у тісному контакті, взаємозв'язку з комплексом екстралінгвістичних чинників, ситуацією спілкування, колективом людей, які відрізняються за своїм територіальним і соціальним походженням, а також соціальним станом. Варіативність є головною ознакою норми, вона неминуче притаманна мові, оскільки носії мови неминуче реалізують різноманітні засоби вимовляння тих чи інших звуків, різні засоби утворення та сполучення слів і речень. Вимовна норма – це і вживана норма і зразок для загального використання мови. Вживання при цьому є різним залежно від ситуації спілкування, як, наприклад, для офіційного чи повсякденного мовлення. Досить цікавим є тлумачення норми німецьким лінгвістом Шиндлером, який запропонував розрізнити в німецькій мові два типи норм:

- 1) прескриптивну (наказову, тобто, по суті – кодифікацію)
- 2) дескриптивну (реалізовану, тобто норму як внутрішньомовну категорію).

О.С. Ахманова розуміє під нормою, з одного боку, використання у мові мовних (граматичних, лексичних, фразеологічних, фонетичних) засобів, а з іншого – сукупність правил, які упорядковують це використання у мовленні окремого індивідуума. Ці правила використання мовних засобів приводять нас до поняття орфоєпії. Термін орфоєпія походить від грецького (*orthos* – правильно та *epos* – мовлення) і визначає розділ мовознавства, який вивчає правильну вимову на основі набору правил, що встановлюють нормативний фонемний склад слів, вимовну норму.

Орфоєпічна норма зазнає свідомої кодифікації, усвідомлюється носіями мови і є загальноприйнятним зразком у суспільстві. Усне використання мови людиною пов'язане з вимовою і певною вимовною нормою. Вимовна норма не може створюватися окремою людиною і змінюватися за її бажанням. Вона створюється і формується протягом часу й історично пов'язана з розвитком мови [10, с. 204].

Це форма мовної норми, яка змінюється; вона формується і кодифікується протягом довгого вживання і є нормою вимови (орфоєпічною нормою), характерною для конкретного відрізка часу. Кодифікація при цьому може відставати від норми, оскільки вона фіксує лише те, що проникає у сферу широкого використання й існує протягом певного часу.

Дослідження вимовної норми залишаються актуальними, оскільки сама ця норма у зіставленні з іншими її мовними різновидами – орфографічною, граматичною, лексичною, синтаксичною та ін. – найменшою мірою консервативна, найбільш рухлива і помітно змінюється навіть за достатньо невеликий проміжок часу. Розглядаючи питання варіативності мовної норми, слід зазначити, що ще Л. В. Щерба звертає увагу на той факт, що дуже часто норма допускає два способи вираження, вважаючи обидва правильними. Тому, безумовно, виправданим можна вважати використання поняття нормативної варіантності, а саму варіантність розглядати як загальну ознаку мовної норми. Мовна норма базується на варіантності, оскільки варіанти, які пронизують усю мову, її систему і реалізацію в мові, не лише неминучі, але й потрібні. Сьогодні неможливо досліджувати різноманітні питання варіативності мови без урахування мовного рівня до якого вони належать: літературного, побутово-розмовного, просторічного, діалектного, соціолектного, ідіолектного тощо.

Пристаючи до вивчення звукового складу і всіх взагалі вимовних особливостей мови, неминуче нашоухуються на значну різноманітність вимови одних і тих же слів у різних носіїв цієї мови. Спостерігається дуже велика кількість таких відмінностей і в українській мові. Таких коливань дуже багато; вони спостерігаються не тільки в звуках, а й в наголосах, в інтонації і т. п. і пояснюються багатьма причинами – діалектними, індивідуальними і т. д.

Цілком важливо тому при вивченні фонетики насамперед поставити питання: яка ж вимова мови повинна вважатися нормою? Від якої вимови треба відштовхуватися при викладанні іноземної мови? У різних країнах ці питання вирішені по-різному. Майже скрізь виділено з усіх існуючих діалектних



вимов одна (найчастіше - вимова найбільш великого культурного і політичного центру країни), яка і визнана « зразковою ».

У німецькій мові становище інше. Це стає зрозумілим при вивченні історії німецького народу - творця і носія німецької мови і, зокрема, при вивченні процесу становлення німецької національної мови.

Історія народу значною мірою вплинула на мову, її становлення. Пізній розвиток капіталізму в Німеччині у зв'язку з тривалою відсутністю економічної єдності і дробленням країни на окремі князівства був причиною того, що коливання мовних явищ, зокрема в області лексики і вимови, були дуже сильні в окремих діалектах. У Німеччині вже здавна було кілька великих економічних і культурних центрів (Берлін, Мюнхен, Гамбург, Кельн та ін.) і дуже важко було б визнати за одним з них право на керівну роль у питанні про єдину вимову, норми.

Починаючи з XV ст. робляться спроби зафіксувати письмові норми німецької мови на основі її народно-розмовної форми. Одним з найбільш важливих періодів проведення фіксації є німецька реформація. Дуже значна роль у справі встановлення норм писемної мови належить Лютеру. Він сам вказував на те, що користується мовою саксонської канцелярії, яку він охарактеризував як «загальна німецька мова» (die gemeinste deutsche Sprache). Протягом XVI і XVII ст. між окремими місцевостями Німеччини йшла боротьба за пріоритет свого мовного типу як загальнодержавної мови. У XVIII в. відбувається процес створення норм верхньогерманської національної мови (Hochdeutsch), який ліг в основу орфографії та граматики німецької мови [4, с. 35].

Широкий розвиток, з кінця XVIII ст. класичної національної німецької літератури, відіграв важливу роль у справі поширення норм німецького національної мови. Проте в розмовній мові різних місцевостей Німеччини до теперішнього часу існують дуже значні діалектні відмінності, особливо в області вимови. У північній Німеччині «чистота» вимови, тобто вимова, більш близька до письмових норм, дотримувалася в основному тільки у освіченої верхівки буржуазного суспільства, хоча й вона відчувала вплив вимовних навичок того чи іншого діалекту; в середній і південній Німеччині коливання у вимові виражені ще яскравіше.

У сфері розмовної мови і особливо вимовних її норм фіксація йшла дуже повільно і завершилася лише в 1898 р., коли вперше був встановлений офіційний критерій вимови - «Bühnendeutsch» і були вироблені норми орфоєпії, тобто система нормованих вимовних явищ німецької мови; лише тоді було встановлено, які варіанти вимови потрібно вважати правильними і обов'язковими для культурних кіл. Один з найвизначніших діячів у цій галузі, професор Магбурзького університету В. Фіетор, охарактеризував ці норми формулою: «верхньонімецька мовна форма в нижньонімецькій вимові» (hochdeutsche Sprachform in niederdeutscher Aussprache) [8, с. 12].

У своєму словнику він додержувався відмінних від попередніх принципів фіксації вимови. В. Фіетор орієнтувався на загальноприйняте мовне вживання, спираючись на узус, суспільне схвалення, традиційність певного способу вираження. Якщо його сучасники вважали живе мовлення джерелом "хаосу", "безладдя" у мові, то В. Фіетор вбачав у ньому джерело руху та динаміки. Тому його нормативна концепція має більш життєвий характер, охоплюючи використання варіантних реалізацій, описи та вказівки щодо оцінки мовних явищ. Так, він розглядав нижньонімецьку вимову кінцевого гук [x] у "Tag" [ta:x] та звукосполучення нгяк [ŋk] в "Sammlung" [zamluŋk] як один з можливих варіантів орфоєпічної норми [5, с. 26].

Важлива роль у справі формування вимовної норми належить театру. У розробці правил німецького сценічного мовлення приймали участь Вільгельм Фіетор, Едуард Зиверс, Карл Луїк, Теодор Зібс. У 1885 р. виходить книга – «Німецька літературна вимова» («Die Aussprache des Schriftdeutschen») Вільгельма Фіетора. Це був перший крок у справі кодифікації німецької вимовної норми [6, с. 34].

Послідовником В. Фіетора став маловідомий широкій науковій спільноті германіст із Грайфсвальду Теодор Зібс. Він розглядає вимову артистів як основу для регулювання і кодифікації орфоєпічної норми німецької мови. Слід зазначити, що сценічне мовлення повинно було, на думку автора, розглядатися як ідеальна норма вимови. Теодор Зібс базується на тому, що актор має дуже чітко вимовляти слова, щоб останні ряди слухачів в театрі чули його так само добре, як і перші, тому потрібно, щоб мовець чітко вимовляв всі звуки і склади, як наголошені, так і ненаголошені.

Теодор Зібс встановив також деякі правила інтонації. Таким чином, кодифікація орфоєпічної норми відображала також і результати процесу мовного взаємовпливу і вирівнювання між верхньонімецьким і нижньонімецьким ареалами [3, с. 24].

У справі створення і поширення нормалізованої німецької вимови відіграла велику роль німецька сцена. У XVIII ст. вона сприйняла вимову, що існувала в середовищі освічених людей університетських міст північної Німеччини, і значно сприяла його закріпленню як норми і в інших частинах Німеччини. З сценічної вимови поступово все більш виключалися вимовні навички, що сприймалися як провінційні [8, с. 13].

Даний процес створення єдиної вимовної норми, позбавленої місцевих ознак, відбувається протягом останніх 100 років у німецькій літературній мові. Продовжується він і в наш час. Яке місце у цьому вирівнюванні територіальних варіантів сучасної німецької мови займає свідомо діяльність з нормування, а яке – живі міграційні процеси, має бути виявленим при дослідженні різних аспектів розвитку літературної мови [9, с. 10].



БІБЛОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С.Ахманова. – М.: Высш. шк., 1969. – 259 с.
2. Бухаров В.М. Варианты норм произношения современного немецкого литературного языка / В.М.Бухаров. – Нижний Новгород, 1995. – 138 с.
3. Вербицкая Л.А. Орфоэпия и вопросы культуры речи / Л.А.Вербицкая // Прикладное языкознание. – СПб: Нева, 1996. – С. 23 – 28.
4. Жирмунский В.М. История немецкого языка / В.М.Жирмунский. – М.: Ин. лит., 1956. – 387 с.
5. Kosmin O.G., Vogomasowa T.S., Hizko L.I. Theoretische Phonetik der deutschen Sprache. –М.: Высшая школа, 1990. – 223 S.
6. Лангнер Г. Пласты языка и социальные слои. К вопросу о влиянии социальных факторов на языковое употребление / Г.Лангнер // Актуальные проблемы языкознания. – М.: Высш. шк., 1979. – С. 34 – 42.
7. Нерсесян Ж.С. О некоторых изменениях в произносительной норме немецкого языка / Ж.С.Нерсесян // Вариативность в литературном произношении. Борьба вокруг нормы : [научные работы факультетов и кафедр МДПУ]. – М.: Изд-во МДПУ, 2006. – С. 108 – 111.
8. Никонова О.Н. Фонетика немецкого языка / О.Н.Никонова. – М.: Ин. лит., 1958. – 343 с.
9. Петренко О.Д., Петренко Д.О. Норма німецької літературної вимови та основні етапи її кодифікації / О.Д.Петренко, Д.О.Петренко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 2006. – Вип. 40. – С. 8 – 11.
10. Потапова Р.К. Речеведение в Германии: возникновение, развитие, вклад в фонетические науки / Р.К.Потапова // Реферативный журнал. Социальные и гуманитарные науки. – 1999. – Сер. VI. – № 4. – 275 с.

Анна ГАВРИЛЮК

БІБЛЕЇЗМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В.Кучинський

Вплив Біблії на формування і розвиток мов народів, долучених до християнської культури, важко переоцінити. Значна кількість лексичних одиниць сучасних європейських мов зобов'язане своїм походженням Святому письму. Крім того, поряд з окремими словами, до текстів Біблії входить значна кількість стійких словосполучень, виразів і навіть фраз, які становлять великий пласт фразеології сучасних мов християнських народів.

Функціонуючи в мові, слова та вирази біблійного походження (біблеїзми) в ряді випадку не викликають асоціацій у свідомості говорить з їх минулими значенням, з початковим контекстом їх вживання. На даний момент носії мови, зокрема англійської, використовуючи біблійні вирази в повсякденній мові, зустрічаючи їх у зовнішніх джерелах, часто навіть не підозрюють про їх походження. Вивчення фразеологізмів біблійного походження в англійській мові становить особливий інтерес завдяки їхній специфіці: з одного боку, біблійні фразеологічні одиниці мають всі властивості фразеологічних одиниць, а з іншого, являють собою фразеологічну мікросистему, підставою для об'єднання в яку є загальне генетичне джерело - Біблія.

Актуальність даної роботи визначається в першу чергу величезним впливом біблеїзмів на культуру англословних країн, причому цей вплив не зменшується з плином часу і є інтенсивнішим, ніж, наприклад, у слов'янських країнах. Біблеїзми вживаються в усіх функціональних стилях, в усіх видах дискурсу. Крім того, в сучасній мові біблеїзми вживаються в інших конотаціях, отримують інші інтерпретації та відтінки значення, тому їх вивчення не може бути припинене.

Цілковитим зрозумілим до біблійних текстів (Cherry R.T., Smith R.W., Soskice J.M.), а також до вивчення їх впливу на лексичний фонд англійської мови, зокрема, до вивчення біблеїзмів та їх функціонування у різних сферах мовної діяльності (Л. Бабахова, М. Бельська, Б. Зільберт, А. Кисельов, В. Різун, О. Мелещенко, Х. Хеллер).

Об'єктом дослідження є біблеїзми англійської мови, зокрема фразеологічні одиниці та крилаті вирази.

Предметом дослідження є особливості вживання біблеїзмів в різних видах англословного дискурсу.

Метою даної роботи є стилістичне дослідження біблеїзмів у різних англословних джерелах.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних **завдань**:

- визначення поняття біблеїзму, їх різновидів та загальних особливостей вживання;
- дослідження особливостей вживання біблеїзмів у різних сферах, зокрема пресі, політичних промовах, художній літературі та текстах пісень.

Методи дослідження визначалися специфікою матеріалу і поставленими цілями й задачами. Разом із загальними методами теоретичного та емпіричного наукового пізнання був застосований метод лексикографічної вибірки, використовувались прийоми стилістичного аналізу.

Матеріалом дослідження стали 540 фразеологічних біблеїзмів, взятих з Англо-російського фразеологічного словника А. В. Куніна та Англо-російського словника біблеїзмів М. Загота, а також 400 біблеїзмів з The Harper-Collins Bible Dictionary.

Загальноприйнятого визначення поняття «біблеїзм» не існує. За різними дефініціями, біблеїзмами можуть бути слова, фразеологізми, фрази і навіть речення. Найвужчим є визначення зі «Словника лінгвістичних термінів» О. С. Ахманової, де вказано, що «Біблеїзм – це біблійне слово або вираз, що ввійшов у загальну мову» [3]. Найширшою є дефініція К. І. Боллігер, яка у своїй роботі «Зіставлення використання біблеїзмів в інституційному дискурсі різних культур» під поняттям біблеїзму розуміє



будь-яку інтертекстуальну реалізацію біблійного тексту в будь-якому іншому тексті культури або дискурсі [2].

Біблеїзми можна класифікувати за різними ознаками: семантикою, структурою, відношенням до тексту Біблії. У своєму дослідженні ми керувалися класифікацією, запропонованою О. М. Набокою [5]. За нею біблеїзми поділяються на:

I. Власні імена

1. Топоніми:

а) топоніми біблійного походження, які вживаються в своєму первісному значенні: *Bethlehem* (Віфлеєм, місце народження Ісуса Христа, дане місто існує й зараз);

б) топоніми біблійного походження, які вживаються в переносному значенні або як загальні іменники: *Tophet - tophet* (місце вічної смерті, пекло);

в) нові топоніми, які мають певні асоціації з Біблією: *St. Petersburg* (Санкт-Петербург) - місто святого Петра - небесного патрона царя Петра I.

2. Антропоніми:

а) антропоніми біблійного походження, які вживаються в своєму первісному значенні: *Moses* (Мойсей, котрий звільнив ізраїльський народ від єгипетського рабства);

б) антропоніми біблійного походження, які використовуються для називання інших людей: *Ishmael*;

в) антропоніми біблійного походження, які самі чи їх похідні вживаються в переносному значенні або як загальні іменники: *Lazarus - lazaret* (1) лепрозорій; 2) карантин, карантинне судно).

г) антропоніми біблійного походження, які використовуються в спеціальній термінології: *marigold* - 1) нагідки; 2) чорнобривці.

II. Біблійні поняття, реалії

1. Слова, вжиті в переносному значенні:

Вживаючи вираз *to bury one's talent in the earth*, ми не завжди усвідомлюємо, що слово *talent* колись позначало грошову одиницю і саме у цьому значенні воно вживалось у відомій євангельській повчальній притчі, тому його можна трактувати як одну з біблійних реалій. Пізніше цей вираз набув значення: не використати можливостей, завдяки співзвучності зі словом «талент» - обдарування.

2. Слова, вжиті в прямому значенні:

У християнській релігії Свята Трійця (*the Trinity*) - триєдине божество у якому поєднуються: Бог - отець, Бог - син, Бог - дух святий. Коли слово *trinity* вживається в своєму прямому значенні (троє), то воно може мати гумористичне чи емоційно-оцінне забарвлення: *Outside the mission wall, and directly in his path, lay three dead rats.*

III. Слова і вирази, згруповані за біблійною тематикою

а) слова і вирази, пов'язані з Богом: *God's grace* (Божа милість);

б) слова і вирази, пов'язані з життям Ісуса Христа: *Christendom*;

в) назви небесних духовних істот: *angels* (янгели);

г) назви людей: *evangelists* (чотири апостоли, які створили Євангеліє – оповіді про життя Ісуса Христа);

д) назви тварин: *leviathan* (міфічна морська тварина);

е) назви богословських книг і заповідей: *the New Testament* (Новий Заповіт);

є) назви різних місцевостей, володінь, жител: *Garden of Eden* (Едемський сад, місце, де, за Біблією, знаходився рай);

ж) назви представників старовинних племен, старовинних і сучасних релігійних сект і орденів: *Nazarite* (назаретянин);

з) історичні і легендарні факти і події, а також пов'язані з цим поняття: *ark*;

і) релігійні свята і дні відпочинку: *Sabbath* (субота, у євреїв – день відпочинку та молитв);

ї) ритуали, пов'язані з церковною відправою: *psalmondy* (виконання псалмів);

к) заголовки гімнів і молитв: *the Magnificat* (перше слово молитви, що прославляє Діву Марію, вперше зустрічається в Євангелії від Луки).

IV. Лексичні одиниці, утворені від біблеїзмів внаслідок екстралінгвістичних факторів:

а) лексичні одиниці, утворені внаслідок деформації або перекручення первинних одиниць, спочатку усно з подальшим проникненням у писемну мову: *bedlam*- дім для божевільних, *bedlam* (ME *Bedlem - Bethlem - Bethrhem*);

б) богохульства і блюзнірства: *goddam, damn-it-to-hell* (українські еквіваленти «Дідько!», «Прокляття!»);

в) евфемізми: *the Prince of darkness, the black one* (евфемічні назви Диявола, якого не згадували прямо);

г) перифрази: *the Holy one* (інша назва Бога, якого теж не згадували всує);

д) вигуківі фрази і фразеологічні одиниці, які можна поділити на 4 класи: вокативні (*O blessed Jesus!*), оптативні (*God bless you*), закличні (*in the name of God*), емоційні (*Good gracious!*).

V. Крилаті вислови і фразеологічні одиниці

1. Крилаті вислови:



а) крилаті вислови, які стали фразеологічними одиницями: *fig leaf* (фіговий листок – як намагання приховати очевидне);

б) власне крилаті вислови, які ще не стали фразеологізмами: *bury one's talents in the earth*;

в) “згустки думки” або “семантичні конкреції”, які містять алюзію на певну біблійну притчу чи епізод або представляють їх: *Noah's flood* (Ноєвий потоп).

2. Фразеологічні одиниці:

Структурно фразеологічні одиниці діляться на:

а) ад'єктивні фразеологічні одиниці: *not worthy to unloose the latchet of one's shoe* (не вартий знімати Його взуття – мова йшла про Христа);

б) субстантивні фразеологічні одиниці: *the root of all evil* (корінь всього зла);

в) вербальні фразеологічні одиниці: *to wash one's hands of* (вмити руки, тобто зняти з себе відповідальність);

г) адвербіальні фразеологічні одиниці: *not a jot* (анітрохи);

д) приказки і прислів'я: *Pride goes before a fall* (Гординя породжує падіння).

VI. Біблійні цитати, які зафіксовані в словниках цитат і використовуються в літературних творах:

а) прямі цитати, що часто вставляються в пряму мову, при цьому вони супроводжуються шрифтовим виділенням або беруться в парні чи одинарні лапки;

б) варіанти таких цитат: *This is a kind of sacrament, like what the goody-goody people have in church. 'Take, eat; this is my body'. And we must drink the wine out of the s-s-same glass, you know- yet, that is right. 'Do this in remembrance' [5].*

Велика кількість біблійних фразеологічних одиниць зустрічається в багатьох мовах народів, що сповідають християнську релігію, і, отже, вони представляють інтерес для вивчення. У світі не існує єдиної і загальноновизнаної класифікації фразеологічних біблеїзмів. Мовознавці класифікували біблійні фразеологічні одиниці за різними принципами: за походженням (А. Беріх та Й. Матешіч, А. Назарян, Н. П. Матвеева), за зв'язком з біблійним текстом (В. Г. Гак). Біблійні фразеологізми також можливо класифікувати за існуючими класифікаціями фразеологічних одиниць.

Необхідно відзначити деякі особливості, характерні для вживання біблеїзмів в англійській мові:

1) Трансформування і нетрадиційне вживання. Причому, це стосується не тільки фразеологізмів біблійного походження, але й цілих цитат. Деякі з них зустрічаються постійно: *I am not / am I my brother's keeper?* (Genesis 4:9); *Let us now praise famous men* (Ecclesiasticus 44:1); *What is truth?* (John 8:32); *Be sure your sins will find you out* (Numbers 32:33) etc.

2) «Коментування» з боку автора.

He (Jesus) knew that the old eye-for-an-eye philosophy would leave everyone blind. (M.L.King);

Those who set out to serve both God and Mammon soon discover that there is no God. (L.P.Smith).

3) Цитування.

Біблійні вирази, імена й цитати добре знайомі людям. Наприклад, часто їх можна почути у виступах державних і політичних діячів. У більшості з останніх є свої улюблені цитати. Так, улюбленою цитатою президента США Л. Джонсона була: *"Come now, and let us reason together"* (Isaiah 1:18), яка виражала його концепцію згоди в керівництві.

При визначенні функції біблеїзмів необхідно знати, що найчастіше, один і той же біблеїзм або «підносить» контекст, або надає йому іронічне, гумористичне або інше забарвлення. Також біблеїзми можуть надавати контексту особливу виразність. (*"He'll get a country grant," Mor mumbled ... "You know as well as I do ... that a country grant is a drop in the ocean"*) (J. Murdoch) [1].

Для вивчення особливостей вживання англійських біблеїзмів у різних сферах мовної діяльності ми вибрали такі джерела біблеїзмів як газети, художня література, тексти пісень та політичні промови.

Фразеологічні біблеїзми дуже поширені в газетних текстах, зокрема як частини заголовків та підзаголовків. Вони є частиною «книжного», «високого» стилю, тому нерідко їх призначення – надання піднесеності тексту, особливого пафосу. Також фразеологічні біблеїзми можуть вживатися в газетах як засіб негативно-оцінної номінації та засіб надання стилістичного забарвлення представленій інформації.

Дослідження закономірності вживання біблеїзмів у залежності від тематики газетної публікації, проведене Г. А. Ліліч, висвітлює наступні тенденції: найчастіше біблеїзми використовуються у статтях політичного характеру (більше 26% вибірки); у публікаціях на соціальну тему – близько 20%; приблизно рівним процентом вживання характеризується висвітлення медіа-топиків і публікацій на тему культури й мистецтва (близько 16%); приблизно 12% біблійних крилатих виразів використано у спортивних публікаціях. Статті у рубриках *travel* і *money* (economy) найменш репрезентативні (близько 4% і 5% відповідно) [4].

Чи не найбільша кількість біблеїзмів зустрічається у газетах на релігійну тематику. У одному випуску видання *Christian Society* було два заголовки статей, що містили біблеїзми: *"Alpha and the Omegas?"*, *"A Postmodern Apocalypse"*.

Характерним прикладом вживання біблеїзму в статті можна вважати такий: *«Beat Swords Into Ploughshares» is the motto of the day reflecting the ... peoples will to peace* (*New World Review*), де *beat swords into ploughshares* – перекувати мечі на орала, перейти до мирної праці. Даний зворот перетворився на широковживане гасло, який часто з'являвся на сторінках як британських, так і російських (радянських) газет під час різноманітних кампаній з "боротьби за мир".



Фразеологізм *a cross to bear* вжито в шазетному заголовку *FILM; His Cross to Bear: Heartthrob Vampire*. Фразеологізм вжито в переносному значенні. В статті йдеться про актора Р. Паттінсона. Фільм „Сутінки”, в якому він знявся, приніс йому справжній успіх, але пізніше за ролі в інших кінострічках його не запам’ятовували. Отже, в пам’яті аудиторії він може й надалі залишитися вампіром-серцеїдом. Заголовок можна перекласти як «Фільм: Вампір-серцеїд: така його доля.»

Фразеологічні біблеїзми широко вживаються в музичному житті – як назви музичних колективів, альбомів та пісень. В деяких випадках подібні пісні переповідають біблійну історію, наприклад пісня Мелані Доун *“Adam’s Rib”* – це історія Єви, котра спочатку була всього лише ребром, частиною Адама – чоловіка, першої людини на Землі, і вже потім стала окремим створінням. Перші слова цієї пісні звучать так: *Once upon a time I was just a little bone...* У своєму буквальному значенні біблеїзми вживаються у піснях, що належать до «християнського року» - музичного напрямку, що виокремлюється саме завдяки текстам, котрі так чи інакше торкаються християнської тематики. На прикладі творчості рок-гурту Skillet ми можемо побачити, що більшість фразеологічних біблеїзмів, що вживаються у їх піснях, мають відношення безпосередньо до біблійних реалій, до зображення Бога, його прославлення, такі як *“the bread of the One sacrifice”* (“Coming Down”), *“Kingdom of Heaven”* (“Earth Invasion”), *“Fear the Lord”* (Jesus be Glorified), *“the grace of God”* (“I can”), *“Today I’m gonna love my enemies”* (“One Day Too Late”), *“when I hear the rooster crow I’m ashamed”*. Дані вирази вживаються для збільшення урочистості, підкреслення любові ліричного героя до Бога.

Щоправда, це не завжди означає, що зміст пісні, де присутній біблеїзм, завжди пов’язаний з релігією. Деякі пісні, чий назви є фразеологічними біблеїзмами, розповідають про проблеми в житті людини. Це можна сказати про пісню Savoy *“Bottomless Pit”*, в якій біблеїзм вказує на безодню відчаю, в яку потрапив ліричний герой. А от пісня гурту 7 Seconds з такою самою назвою розповідає про безодню насолод, яка стирає справжнє обличчя людини, змінює її особистість: *“In the pit you can’t be yourself, you’re an image of what’s cool”*.

В унікальних випадках фразеологічний біблеїзм як назва пісні стає засобом гри слів, як у пісні Radiohead *“Burning Bush”*. Не знаючи зміст пісні, слухач думає про неопалиму купину, біблійний символ віри, а насправді у пісні йдеться про бажання ліричного героя спалити тодішнього американського президента Джорджа Буша-молодшого.

Те ж саме стосується біблійних антропонімів, що зустрічаються в текстах пісень. У більшості випадків антропонім вказує на біблійну історію, пов’язану з тим чи іншим персонажем, але це не завжди означає, що пісня – переказ біблійного сюжету. Часто це його переосмислення з позицій сучасності. У пісні *“Mother Mary”* (Joshua James) переповідається те, що відбувалося після розп’яття Христа. Головний мотив – трагедія матері, що втратила сина.

Mother Mary called:

She wants her son’s blood washed from the walls.

Іноді ім’я біблійного персонажа використовується у пісні як символ тієї чи іншої риси характеру чи долі. У пісні *“Abel”* (The National) Авель фігурує як символ чистоти та благочестя. Ліричний герой звертається до нього, розповідає про те, що у жорстокому світі не можна жити за законами любові, які заповідав Бог:

Abel, come on, take me with you,

Everything has gone down all wrong.

В англомовній літературі з XIII до XIX ст. жоден твір не був тим чи іншим чином не пов’язаним з Біблією. Пізніше ситуація змінилась, і вживання біблеїзмів у художній літературі дещо зменшилось, проте, незважаючи на порівняне віддалення Біблії від сучасної людини, на нерозуміння багатьма читачами походження біблеїзмів (що, відповідно, знижує їх вагу в літературному творі), біблеїзми продовжують вживатися в сучасній художній літературі.

В якості прикладу вживання біблеїзмів у сучасній прозі ми обрали роман У. С. Моєма «Театр». Більшість з них вживається для надання думці яскравішого емоційного забарвлення, як-от, фразеологізм *as poor as a church mouse* в уривку: *He left her and she looked about. “Poor lamb, he must be as poor as a church mouse.” The room reminded her very much of some of the lodgings she had lived in when she was first on the stage.* Іноді фразеологічні біблеїзми надають висловлюванню патетичного звучання: *Our policy has always been to give the younger people a chance. After all we can’t go on for ever, and we look upon it as a duty we owe the public to train up actors and actresses to take our place when the time comes.* Героїня роману говорить про достойне завершення акторської кар’єри та про передачу роботи молодим акторам (цікаво, що насправді вона думає дещо по-іншому).

Розмірковуючи про сенс акторської роботи, Джулія Ламберт доходить наступних висновків: *But there’s the illusion, through that archway; it’s we, the actors, who are the reality. That’s the answer to Roger. They are our raw material. We are the meaning of their lives.* Блискуча акторка гадає, що глядачі – лише глина в руках митців, і що саме вони надають сенс сірому життю обивателів.

У тому ж романі є випадки застосування біблеїзмів як засобу підкреслення іронії автора, наприклад: *Ellean, his daughter, and Hugh Ardale had agreed to let bygones be bygones, for Paula’s tragic death had seemed to wipe out the recollection of his lapse into extra-conjugal relations; and they had married.* Біблійний фразеологічний вираз *let bygones be bygones*, що буквально перекладається як «нехай мерці ховають своїх мерців», показує рішення пари забути про минулі зради, але, тим не менш,



фразеологізм занадто патетичний для подібного контексту, і читач замислюється над тим, чи справді це рішення було вірним.

У сучасній англійській поезії достатньо багато алюзій на Біблію та вживання біблеїзмів. Наприклад, у вірші Роберта Грейвса “Dead Cow Farm” розповідається символічна історія стародавньої та християнської культур, де перша зображена в образі пракорови, а друга – в образі Адама та Єви (“*And so was Adam born, and Eve*”).

Вірш Кетлін Рейн “Angelus” – це туга за втраченою невинністю душі: “*I have forgotten all the angel said*”.

У вірші Роберта Томаса “Children’s Song” є фраза “*That mock the faded blue of your remoted heaven*”. Під «далеким раєм» мається на увазі рай дитинства, а сам вірш – це насмішка над уявленнями людей про дитячий вік як пору безтурботності.

Велике місце біблеїзми займають у політичному житті англомовних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки. Майже кожна промова американських політиків містить біблеїзми чи алюзії на Святе Письмо. Ми розглянули вживання біблеїзмів у політичних промовах на прикладі промов теперішнього президента США Барака Обами, зокрема його інавгураційної промови, проголошеної 20 січня 2009 року.

Президент Обама сам підкреслює, що цитує Біблію: *We remain a young nation, but in the words of Scripture, the time has come to set aside childish things*. Біблійний фразеологізм «час настав» надає більшій урочистості словам, а думці – особливого пафосу.

В іншому місці президент вживає біблеїзм, щоб підкреслити жажливість і трагічність тероризму: *We will not apologize for our way of life, nor will we waver in its defense, and for those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents*. До речі, вираз «побиття немовлят» в англійській мові має трагічне забарвлення, на відміну від слов’янських мов, де даний фразеологізм несе в собі іронію.

Незважаючи на підкреслення Обамою того факту, що США – країна багатьох культур та віросповідань, він неодноразово звертається до образу Бога, а через нього – до цінностей. Декларованих в Біблії: *the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness*. Президент говорить американцям, що їх справа підтримується та благословляється Богом: *This is the source of our confidence – the knowledge that God calls on us to shape an uncertain destiny; ...with eyes fixed on the horizon and God’s grace upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations*.

Багато висловлювань американських та британських політиків, що містили біблеїзми, стали афоризмами і цитуються в пресі, публіцистиці. Їх можна поділити на три групи:

Прямі цитати з текстів Біблії. Дуже часто цитуються Десять заповідей: *Thou shalt not make unto thee any graven image*. (Не створи собі кумира). *Thou shalt not kill*. (Не убий) тощо.

Видозмінені цитати.

До таких належить висловлювання американського політичного діяча ХХ ст.. Г. Паркінсона: «*The Eleventh Commandment: Thou shall not speak ill of fellow Republicans*», де за синтаксичну модель взята структура Десяти заповідей, і в цій формі передається цілком сучасна думка: не варто говорити погано про своїх колег по політичній партії.

Використання біблеїзмів-слів та фразеологізмів для увиразнення думки.

Характерним прикладом можна назвати висловлювання А. Бевана, британського політичного діяча, міністра охорони здоров’я та міністра праці: «*Damn it all, you can’t have the crown of thorns and the thirty pieces of silver!*» Два біблеїзми, що репрезентують два діаметрально протилежні образи (терновий вінець Христа як символ його мук та тридцять срібняків – плату Юди за життя Сина Божого), ще яскравіше демонструють неможливість бути героєм в очах народу та багатою людиною одночасно.

Таким чином, біблеїзми є невід’ємною частиною англійської мови. Вони справляють великий вплив на ті сфери життя, де головним інструментом є слово (засоби масової інформації, художня література, політика). Основною їх функцією є посилення емоційного впливу на адресата, причому цей вплив може бути як позитивним (надання висловлюванню патетичного звучання), так і негативним (наприклад, поява іронічного забарвлення).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біблія і культура: Чернів. нац. ун-тет//36. наук. статей/Ред. кол. М. Жулинський.- Ч.,2004.- Вип.6. – 219 с.
2. Боллигер, Е.И. Сопоставление использования библеизмов в институциональном дискурсе разных культур Текст.: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / Е.И. Боллигер. Тверь: ТГУ, 2005. - 17 с.
3. Климович Н. В. К вопросу об определении библеизма в лингвистике // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006’3/2. – Красноярск, 2006. С. 200-204.
4. Лилич Г. А. Библеизмы как отражение воззрений эпохи / Г. А. Лилич // Вестник СПб ун-та. – 1993. – Сер. 2. – № 3. – С. 6–113.
5. Набока О.М. Біблеїзми з Євангелія від Матвія у мові та мовленні.// Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Одеса – 2006.



Антоніна ГАШЕНКО

ІМЕННИКИ PLURALIA TANTUM В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Г.В. Скляніченко

Традиційне уявлення про граматичне значення категорії числа зводиться до того, що семантичний зміст даної категорії базується на протиставленні позамовних кількісних характеристик – одиничності та множинності [6, с.67]. В іменнику поняття кількості виражається лише в тих словах, що позначають дискретні предмети. Метою цієї статті є виділення ізоморфних та аломорфних характеристик іменників pluralia tantum в англійській та українській мовах.

Активне вивчення природи категорії числа іменників в англійському та українському мовознавстві почалося у ХХ ст. Проте в науковій літературі досі не існує єдиного розуміння цього явища. Сучасна лінгвістика виділяє два основні підходи до числа, згідно з якими цю категорію розглядають або як лексико-граматичну, або як суто граматичну.

Тракування числа як лексико-граматичної категорії підтримує І. К. Кучеренко. Проте співвідносні форми однини і множини він розглядає як різні іменники, “слова зі своїми власними, хоча і спорідненими, реальними значеннями” [5; 107]. Свою позицію вчений обґрунтовує тим, що “кожне існуюче в дійсності – річ, явище – може мати один лише числовий вияв. Коли ж ми говоримо про вияв множинний, то останній можливий теж один, але його може мати не предмет як такий, а тільки якийсь (хоча б точно і не визначений) усвідомлюваний загаль предметів, складений з кількох (в деякому разі більше одного) одиниць, тобто окремих предметів типу названих у лексичному значенні іменника” [5; 108].

Як лексико-граматична категорія число іменників розглядається у “Сучасній українській літературній мові” за редакцією І. К. Білодіда, де, зокрема, зазначено: “На відміну від інших частин мови (прикметників, числівників, прикметникових займенників, дієслів), у яких категорія числа є суто граматичною, бо служить тільки засобом синтаксичного зв’язку з іменниками (або особовими займенниками), іменники виражають граматичними формами числа предметність у кількісному визначенні; в іменниках ця категорія є самостійною, лексико-граматичною” [8; 69].

Однак чимало мовознавців вважає число іменників суто граматичною категорією. Такий погляд ґрунтується на тому, що більшість іменників утворює форми однини і множини, які відображають кількісні співвідношення предметів у позамовній дійсності [9; 24], [10; 4], [7; 335]. Однак це твердження справедливе не завжди. По-перше, тому що форма однини не обов’язково позначає тільки один предмет, а форма множини – кілька предметів. Наприклад, слово *окуляри* оформлене в множині, але позначає один предмет.

По-друге, існує багато понять, які не передають ідею рахунку. Тому такі іменники мають неповну числову парадигму, причому числова форма таких слів не відображає кількісного вияву позначуваного об’єкта. Це так звані абстрактні (*уважність, мовлення, синь, далина*), збірні (*студентство, жіноцтво, малеча, молодь*), речовинні (*молоко, дріжджі, мідь, ситець*) іменники.

Не всі іменники здатні утворювати обидві числові форми, та й форми однини й множини не завжди позначають один і декілька предметів відповідно. Отже, твердження про те, що категорія числа відображає кількісні співвідношення предметів у позамовній дійсності, слушне не для всіх іменників. Прихильники трактування числа як граматичної категорії не заперечують цього факту, але по-різному відображають його у своїх концепціях. Л. І. Недбайло, вважаючи категорію числа загальною граматичною, говорить про лексико-граматичний характер, якого число набуває при взаємодії з окремими семантичними групами іменників – абстрактними, речовинними, збірними, власними [10; 6].

В. І. Дегтярьов, відзначаючи, що кореляція форм однини і множини іменників виражає протиставлення одиничності й множинності, визнає невідповідність числової форми іменника дійсному кількісному вияву названого ним предмета. “У цьому значенні полягають логічний зміст і реальний зміст категорії числа, які виявляють сутнісну властивість мови як системи категорій відображення дійсності” [4; 91].

При цьому автор звертає увагу на те, що мовна категорія числа, як і будь-яка інша граматична категорія, отримала й інші, власне конструкційні функції, які характеризують мову як системно-структурну побудову. Дослідник підкреслює: хоч своїм походженням граматичні категорії тісно пов’язані з дійсністю, але вони не копіюють змісту й структури мисленневих категорій [4; 89].

Число іменників є не словотворчою, як вважали Ф.Ф. Фортунатов, і П.С. Кузнецов, не лексико-граматичною, як вважав В.В. Виноградов, а власне граматичною, словозміною категорією, яка виникає парадигматично у співвідношенні і протиставленні форм однини і множини, що не порушує лексичної тотожності слова [1; 157]. Універсальність категорії числа, тобто те, що значення числа отримують всі іменники, свідчить про її граматичність. На формально-граматичний характер числа вказує також той факт, що однотипний предметно-логічний зміст в різних мовах може бути виражений і часто виражається по-різному: в одній мові формою однини, а в іншій – формою множини.



Структури змісту категорії числа в різних мовах не однакові. Тому правильно буде говорити про типологію числа. Зазвичай граматичне число висловлює кількісне протиставлення одиничності і простої, дискретної множинності одиниць (стіл – столи, день – дні). Рідше в сучасних мовах кількість отримує реалізацію в опозиції форм збірності формам сингулятивності (одиничності).

Цілком очевидно, що в мовах кореневого (ізолюючого) виду категорія числа не є настільки морфологізованою словозмінною категорією, як в мовах флективного виду. Це відповідає загальній типологічній межі подібних мов – майже повній відсутності форм словозміни. Звичайно, якщо в мові взагалі немає формальних, граматичних засобів вираження кількості, не доводиться говорити про категорії прагматичного числа. У цьому випадку число являє собою тип функціонально-семантичної, або понятійної (в термінології І. І. Мещанінова) категорії квантитативності.

З'ясування природи порушення числової співвіднесеності іменника сприяє дослідженню парадигматичних закономірностей і типів мовного позначення множинних іменників як окремих елементів дійсності, встановленню їх предметно-змістових особливостей та участі словотворення в номінації таких лексем. Плюральна форма іменників відбиває складний процес еволюції й категоріальних видозмін у структурі граматичного числа, тенденції до уніфікації грамемних формантів. Іменники *pluralia tantum* відомі українській та англійській мовам здавна. Вони виражають не просту кількісну множину окремих предметів, явищ, дій, не арифметично помножене значення тих чи інших форм однини, не механічно збільшене значення форм однини, а сукупну множину в єдності. Плюративи позначають усе, з чим пов'язане уявлення про множинність або парність чи симетричність у будові.

Творення множинних іменників – це складний номінативний процес. Наявність варіантних форм (лише в множині або однині) дослідники пов'язують із граматичним, семантичним і стилістичним переосмисленням форм іменників. У продукуванні іменників *pluralia tantum* закладено внутрішньомовний, структурний вияв граматичного ладу мови. Внутрішня форма слова – спосіб відтворення (зображення) предмета, котрий розкриває характер початкового бачення й організовувального узагальнення. Досить часто внутрішню форму слова прирівнюють до мотивованості. Саме мотивованість як мовне явище є відображенням засобами мови одного чи кількох ознак (прикмет) предмета в його назві. Семантичний розвиток спрямований на формування нової лексичної одиниці й виконаний за допомогою змінних граматичних форм, на набуття словозмінними афіксами функції словотворення, яка раніше не була їм властива.

Із 3 лексико-графічних джерел нами було дібрано 1230 прикладів англійських та 940 прикладів українських іменників *pluralia tantum*. Аналіз фактичного матеріалу дає можливість виділити як ізоморфні, так і аломорфні характеристики зазначених іменників.

Більшість іменників *pluralia tantum*, що збігаються в англійській та українській мовах формами числа та їх значенням знаходимо у таких лексико-семантичних групах:

а) назви одягу, взуття та інших окремих предметів, що складаються з декількох частин розташованих, як правило, симетрично. Наприклад: *jeans* – джинси, *knickerbockers* – короткі штани, *pantaloons* – панталони, *breeches* – бруджі, *banisters* – перила, *reins* – віжки, *stilts* – ходулі, *trousers* – брюки;

б) назви сукупності органів тіла людини або тварини, що являють собою складну єдність. Наприклад: *bowels* – нутрощі, *chitterlings* – тельбухи, *branchia* – зябра, *entrails* – нутрощі, *glands* – glandи, *guts*, *intestines* – нутрощі, *pectorals* – грудні плави;

в) власні географічні назви. Наприклад: *the Himalayas* – Гімалаї, *Apennines* – Апенніни, *Hawaiian Islands* – Гавайські острови, *Netherlands* – Нідерланди, *Philippines* – Філіппіни, *Cordilleras* – Кордильєри, *Canary Islands*, *Canaries* – Канарські острови, *subtropics* – субтропіки, *Dardanelles* – Дарданелли, *Kuril(e) Islands*, *Kuril(e)s* – Курильські острови;

г) назви предметів, що складаються з двох рівних або подібних частин. Наприклад: *tongs* – обцецьки, *spectacles* – окуляри, *scissors* – ножиці, *shackles* – кайдани, *pincers* – щипці, *fetters* – нута.

Розбіжності у вживанні іменників *pluralia tantum* більшою мірою спостерігаються в таких лексико-семантичних групах:

а) назви пристроїв, приладів, того, що являє собою сукупність окремих предметів. Наприклад: *binoculars* – бінокль, *fire-irons* – камінний прибор, *tea-things* – чайний посуд, *tweezers* – пінцет;

б) назви залишків речовини або матеріалу, що стали побічним наслідком, результатом певного процесу. Наприклад: *coffee-grounds* – кофейна гуща, *emptyings* – осадок, *lees* – осадок на дні, *ashes* – прах, *cuttings* – стружка, *dregs* – гуща, *parings* – шкурка;

в) назви ігор, особливо таких, що відсутні в українському побуті. Наприклад: *dibs* – паці, бабки, *marbles* – дитяча гра, *tiddly-winks* – гра у блішки, *torpids* – гонки з греблі, *concers* – дитяча гра;

г) назви складних процесів або дій, які є виявом якоїсь кількості повторюваних актів, рухів. Наприклад: *goings-on* – поведінка, *jitters* – нервове збудження, *merry dances* – нічні с'яво, *northern lights* – полярне с'яво, *carryings-on* – фривольна (легковажна) поведінка;

д) назви відрізків часу, свят, традиційно-побутових обрядів та дій, що повторюються. Наприклад: *xrestini*, *pominki*, *zaprosini*, *grobki*, *vhodini*, *imenini*, *objiniki*, *oglyadini*, *rokovini*, *zaghovini*, *obmolotini*, *osvidchini*, *rozglyadini*, *sutinki*, *budni*, *zaruchini*, *zajiniki*, *peredogori*, *peredogoni*;



е) назви наук. Наприклад: *acrobatics* – акробатика, *кераміка* – *ceramics*, *дидактика* – *didactics*, *економіка* – *economics*, *електроніка* – *electronics*, *генетика* – *genetics*, *гідростатика* – *hydrostatics*, *кінетика* – *kinetics*, *лінгвістика* – *linguistics*, *механіка* – *mechanics*, *оптика* – *optics*.

Таким чином, можна стверджувати, що розбіжності у вживанні іменників *pluralia tantum* у англійській та українській мовах пояснюються, перш за все, неоднаковим сприйняттям множинності її носіями як сукупності або як диференційованості. Наявний фактичний матеріал свідчить про те, що в більшості випадків уява про множинність, яка передається через іменники *pluralia tantum* не співпадає у носіїв англійської та української мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Учпедгиз, 1947. – 784 с.
2. Вихованець І. Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті. – К.: 1988. – 257 с.
3. Дегтярев В. И. Категория числа в славянских языках. – Ростов-на-Дону, 1982. – 320 с.
4. Дегтярев В. И. Основы общей грамматики. – Ростов-на-Дону, 1973. – 256 с.
5. Кучеренко І. К. Теоретичні питання граматики української мови: Морфологія: У 2 ч. К.: 1961. Ч. 1. – 172 с.
6. Шахматов А. А. Учение о частях речи: Из тр. А. А. Шахматова по современному русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1952. – 272 с.
7. Ганич Д. Г., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: 1985. – 360 с.
8. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 584 с.
9. Матвиев И. Г. Имя существительное в украинском языке: автореф. дис. на соиск. уч. ст. доктора филол. наук. – К.: 1969. – 52 с.
10. Недбайло Л. И. Грамматическая категория числа в современном украинском языке: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. филол. наук. – К.: 1968. – 21 с.

Богдана ДЕРЕНКІНА

СТАНОВЛЕННЯ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. А. Хоменко

Сучасний етап розвитку людства характеризується безпрецедентним зростанням і розширенням суспільно-політичних, економічних, наукових і культурних зв'язків між народами, що сприяє значним змінам у мові.

На сьогоднішній день неможливо досліджувати різноманітні питання варіативності мови без урахування мовного рівня, до якого вони належать: літературного, побутово-розмовного, просторічного і т. ін. Мовні зміни є не одноразовим актом, а порівняно довгим процесом. Тільки після прийняття його більш широким колективом мовців індивідуальна зміна отримує шанс бути визнаною мовною спільністю [8: 97].

У німецькій орфографічній нормі розвиток варіантних реалізацій характеризує динамічні процеси, що дозволяють виявити різновиди варіювання, які є актуальними для визначення етапів зміни нормативної вимови.

Розвиток теорії та історії літературних мов, розробка проблем орфографічних змін у німецькій мові, лінгвістики та соціолінгвістики розкрили різноманітність реальної мовної дійсності і форм функціонування мови. Дослідження лінгвістів сприяли дедалі глибшому усвідомленню полісистемного характеру будь-якої розвинутої національної мови яка становить собою історично сформовану, складну ієрархічно організовану макросистему, що об'єднує різні форми її існування, як зазначає Н. Філічева [11: 14].

У процесі розвитку орфографічна та графічна системи німецької мови зазнали суттєвих змін. Неоднорідність знаків цих систем при виникненні та подальшому зростанні призводила до довільного трактування графем та вживання власної орфографії різними авторами писемних пам'яток.

Старі споконвічні германські території не могли претендувати на роль «мовних об'єднувачів» німецького народу, тому що говори цих територій зберігали сильні діалектні відмінності [8: 170].

Після втрати Саксонією свого політичного та економічного впливу, на зміну приходять північні та середньосхідні регіони Німеччини, насамперед Пруссія. Ці процеси у суспільному житті знаходять відображення також і у фактах мови. Активізується зацікавленість лінгвістів у питаннях вимови, активно досліджується словниковий склад і закони граматики. Уперше як самостійна галузь, розвивається фонетика, описуються особливості артикуляції, впроваджуються перші транскрипційні символи [2: 27].

На початок ХХ ст. було вирішено в цілому проблему формування єдиної писемної мови і німецької національної літератури. При цьому була відсутня єдина система орфографії, на необхідність створення якої одним з перших вказував Ієронімус Фрейєр у 1722р. в роботі «Anweisungen zur deutschen Orthographie».

Основні результати багаторічних зусиль німецьких лінгвістів підсумував Конрад Дуден у своїй фундаментальній праці – «Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache» у 1880 р. Незважаючи на те, що в німецьких землях Баден, Мекленбург, Саксонія та Вюртемберг видаються власні книги, усі друкарі намагаються слідувати єдиному баварсько-пруському орфографічному зразку. Більшість книг і журналів видавалися за єдиними орфографічними правилами [1: 73].



Як зазначав В. В. Жирмунський [3: 35], політична й економічна роздробленість Німеччини значною мірою ускладнювала шлях до об'єднання вимовних варіантів німецької мови. Про необхідність спільності орфографії й орфоепії одним з перших говорив ще у 1477 р. К. Хюбер у книзі «Modus legendi», залишаючи, однак, без відповіді питання про те, відповідно до якої вимовної норми чи варіанту вимови слід говорити німцям.

Згідно правил нижньонімецької вимова слів має відповідати їх написанню. Хоч і в цьому регіоні не існувало єдиної вимовної норми, тут чітко відрізнялася дзвінка артикуляція приголосних [b], [d], [g], [s], [z] від глухих [p], [t], [k], [s], які у верхньонімецькому ареалі практично не розрізнялися. Нижньонімецькій не була властива також і південнонімецька делабіалізація [ö] [ü] [eu] → [e], [i], [ei].

Важлива роль у справі формування норм літературної німецької мови належить театру («Ein Wort Schauspieler»). В. В. Жирмунський [4: 7] відзначає, що подібний погляд розділяв також і Й. В. Гете. Як директор придворного королівського театру у Ваймарі, він виклав його у своїх «Правилах для акторів», підкресливши, що ареальний варіант вимови може призвести до комічного ефекту, якщо Фауст, наприклад, буде говорити на саксонському діалекті, а Маргарита – на швабському.

Оскільки було загальноприйнятим слідувати в орфографії фонетичного принципу, то у мові вживалися *Lerche* і *Lärche*, *Weise* і *Waise*, *sein* (його) і *seyn* (бути). У написанні слів з середньовісньонімецьким *e* (умлаут *ä*) використовувалося *ä* (*älter*, *fällen*, *tränken* замість *elter*, *vellen*, *trenken*). Лише там, де етимологічні зв'язки не були явними, залишалося старе написання *e*: *Eltern* (від *alt*, *fertig* (від *fahren*), *behende* (від *Hand*), *edel* (від *Adel*). Не за правилами *ä* писалося у словах *Bär*, *gebären*, *gären*, *gähnen*. Й. Готтшед відмовився від подвоєння приголосних *ck*, *ff*, *tz* у позиції після приголосного, ввів написання *sz* або *ss*.

Й. Аделунг завершив працю кількох поколінь граматистів-нормалізаторів, Опублікувавши спочатку «Німецьку граматику», а у 1788 р. «Повні вказівки до німецького правопису», якими широко користувалися у німецьких школах. У своєму словнику він відзначив мовний вжиток, вказуючи правопис, вимову, форми, значення слова, емоційне забарвлення [6: 27].

Перший етап кодифікації німецьких мовних норм датується ХІХ ст. У розробці правил німецького сценічного мовлення приймали участь Вільгельм Фіетор, Едуард Зиверс, Карл Луік, Теодор Зібс [10: 42]. Послідовником В. Фіетора став маловідомий широкій науковій спільноті германіст із Грайфсвальду Теодор Зібс. Він розглядає вимову акторів як основу для регулювання і кодифікації норм німецької мови.

Ключовими фігурами німецького мовознавства ХІХ століття стають брати Якоб і Вільгельм Грімм, які працювали над Німецьким словником (*Deutsches Wörterbuch*), що був закінчений лише в 1960. Брати Грімм також стали творцями ряду інших наукових робіт в області граматики мови. Слідом за ними виник цілий напрям, що досліджував історію німецької мови з давніх часів, її виникнення та розвитку. Серед представників цього напрямку особливо примітний Вільгельм Шерер, який написав *Zur Geschichte der deutschen Sprache* (1868), і Герман Пауль, автор роботи «*Prinzipien der Sprachgeschichte*». Пізні роботи младограматиків не мали підтримки в наукових колах [7: 117].

Також в 1879 Баварія прийняла власні правила, слідом за нею правила розробила Австрія. В 1880 в Пруссії Вільгельмом Вільмансом була розроблена власна система правил для пруських шкіл (*Preussische Schulorthographie* - Прусська шкільна орфографія), яка різко відрізнялася від баварської. Були нормовані дієслова, що закінчуються на *-igen/-ieren* (став використовуватися другий варіант), і іменники, що закінчуються на *-ni/-nis* (другий варіант). У той же час Конрад Дуден, ґрунтуючись на двох орфографічних системах, пише свій словник «Повний орфографічний словник німецької мови - за новими пруськими і баварськими правилами» («*Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache - Nach den neuen preussischen und bayerischen Regeln*»), що включає 27 000 слів. В 1892 правила Дудена були прийняті школами Швейцарії [14: 52].

На протязі ХІХ століття німецьке мовознавство орієнтувалося не на історичні аспекти розвитку німецької мови, тобто діахронію, а на сучасний її стан, синхронію. Домінуючим напрямом у мовознавстві був структуралізм швейцарського мовознавця Фердинанда де Соссюра, який він обґрунтував у своїй роботі «Курс загальної лінгвістики» («*Cours de linguistique gnrale*», 1916).

До кінця ХІХ століття правопис не було унормовано, оскільки не існувало загальних для всіх правил і норм, які б забезпечували можливість створити спільний для всіх словник. Ця ситуація призводила до того, що в різних випадках написання одних і тих же слів могло бути різним. Наприклад, слова *Hilfe*, *Silbe* могли писатися як *Hylfe*, *Sylbe*, дієслова з суфіксом *-ieren* могли втратити *e* в суфіксі (*studieren* - *studiren*). Природно, що при такому безладі іноземні слова могли спливати в німецькому тексті у своєму звичайному вигляді, згідно з правилами мови, звідки вони були запозичені (наприклад, *Medicin*, *Canal*).

На початку ХІХ ст. Я. Грімм видав «Німецьку граматику». Друга його праця «Німецький словник» була започаткована разом із братом Вільгельмом, але завершена тільки у 1960 р. Я. Грімм висунув вимогу рівнятися у написанні на попередній мовний стан і писати *Wirde* замість *Würde*, *zwelf* замість *zwoölf*, *ergetzen* замість *ergötzen*, *Leffel* замість *Löffel*, тому що так писали у середні віки. На відміну від нього Р. фон Раумер вимагав більшої орієнтації на фонетику [13: 87].

У другій половині ХІХ ст. спостерігаються два напрями щодо упорядкування німецької орфографії: історичний і фонетичний. Перший пропагували філологи-германісти. Вони прагнули рівнятися у правописі на мовну традицію (*Wirde* натомість *Würde*, *zwelf* натомість *zwoölf*) [12: 168].



Підґрунтям для правомірності такого варіанту написання слугувала писемна традиція середньовісньонімецького періоду. Прихильники фонетичного напрямку, в свою чергу, захищали вимогу «для кожного знака – один звук».

У XIX ст. регулярно працювали Ради, що видавали Положення з орфографії для шкіл. Перша Рада функціонувала у Ганновері у 1854 р., остання – у Відні у 1868 р. У 1875 р. фон Раумеру було офіційно доручено розробити проект реформи німецького правопису. З цього часу почалося цілеспрямоване реформування німецької орфографії. У 1876 р. пруським урядом була організована конференція для досягнення більшої єдності у німецькому правописі, так звана Перша орфографічна конференція. Конференція прийшла до висновку, що у суфіксах -tum, -tüm не повинно писатися h, множина Theorieen, Sympathieen повинна вживатися з подвійним ee, спрощувалося написання schs (wäscht замість wäschst). Наслідком роботи конференції стало видавництво орфографічних положень у Баварії (1879 р.) та Пруссії (1880 р.), які хоча й не були прийняті канцлером, але поступово розповсюджувалися по всій Німеччині. У 1880 р. за наслідками цієї конференції був опублікований орфографічний словник К. Дудена [15: 289].

29 вересня 1899 року відбуваються сорок п'яті збори німецьких філологів і схоластів у Бремені. За підсумками обговорення на пленарному засіданні були розглянуті та введені нові орфографічні правила.

Після тривалого судового розгляду з'являється нова орфографія для загального користування. Вона стає широко вживаною у літературі. Всі підручники, газети, тижневики, майже всі колекції популярних книг, більшість календарів, релігійні псалтирі, енциклопедії у 1895 році друкуються відповідно до цих правил.

За результатами конференції було прийнято вживання rh тільки в іноземних словах, усунення th в словах німецького походження (thun, Thür, Thal), суфікс -niß замінювався суфіксом – nis, варіативність написання слів іншомовного походження з c (Akzent поряд з Accent) [3: 68].

Варто зазначити, що зміни нормативної характеристики варіантів, їхня диференціація у функціонально-стилістичному плані вадливі для правильної оцінки перспективності варіантів з урахуванням закономірностей розвитку мови. Значна варіантність літературної мови на різних етапах її розвитку відзначена на матеріалі різних мов багатьма дослідниками. Зі встановленням літературної норми нестійкість і варіативність істотно обмежується. Це обмеження відбувається за рахунок різних процесів. Спостерігається, наприклад, зменшення деяких типів варіювання. Ряд варіантів відтісняється за межі літературної мови або зовсім зникає зі вжитку, можна порівняти німецьке seind (sind), sahe (sah), fluegt (fliegt) [18: 35].

Спостерігаються також істотні зміни в діапазоні і характері варіювання. При цьому слід зазначити такі особливості:

- тенденція до скорочення варіантного ряду за рахунок скорочення числа одиниць, що перебувають у відношеннях варіювання Konti (Kontos, Konten);

- тенденція до зменшення діапазону варіювання в результаті лексемних, парадигматичних та позиційних обмежень у використанні окремих варіантів. Крайньою ланкою обмежень цього типу є ізоляція окремих варіантів у складі стійких словосполучень типу auf Erden, auf gut Glück!;

- тенденція до переходу повних варіантів до групи варіантів неповних, пов'язану з появою в них деяких додаткових розмежувань різного плану, наприклад, wurde – поет. ward, die Lager – торг. die Leger.

У німецькій орфографічній нормі розвиток варіантних реалізацій характеризує динамічні процеси, що дозволяють виявити різновиди варіювання, які є актуальними для визначення етапів зміни нормативної вимови [9: 108].

Згодом, у 1901 році відбулася орфографічна конференція (II. Orthographische Konferenz - також Друга орфографічна конференція), яка проходила в Берліні. Негласно конференція іменувалася «Нарадами по уніфікації німецького правопису» (Beratungen ber die Einheitlichkeit der deutschen Rechtschreibung).

Ця конференція була присвячена нормуванню німецького правопису, що спирався на пруську шкільну орфографію [17: 49]. Перша конференція була скликана в 1876 році, результати її роботи не поклали кінця суперечкам про норми німецького правопису. В Німецькій імперії, Швейцарії та Австрії використовували власні варіанти орфографії, незважаючи на домовленість використовувати загальні правила.

У другій орфографічній конференції брали участь уповноважені з 26 країн, австрійський комісар, спостерігачі - представники друкарської справи і книготоргівлі. Також були присутні Конрад Дуден і Вільгельм Вільманс, що брали участь в роботі і на Першій конференції [18: 40].

В результаті конференції були прийняті такі правила [5: 98]:

1. Було вирішено прибрати букву h після t з німецьких слів (Tal, Tr замість Thal, Thr), залишивши лише в запозичених словах (Thron, Theater) і в таких поняттях як Thing або Thor.

2. Кінцева літера в словах, що закінчуються на-ni, замінювалося на s (-nis в словах Geheimnis, Kenntnis).

3. Було змінено написання деяких окремих слів: handt – Hand, sammt – (zusammen), sammtlich – samt, sämtlich.



4. Стало можливим розділення таких буквсполучень, як: pf, sp, ck, tz. Лише st залишилося незмінно нероздільним. Наприклад, kämp-fen, Wes-pe, sit-zen, але: Mei-ster, Mini-ster.

5. Запозичення, що наповнили лексичний фонд німецької мови, повинні були послідовно вкорінюватися і вклинюватися в німецьке письмо, що однак не означало радикальної заміни, наприклад, букви s на k або z. Слова продовжували писатися різними варіантами (Accent поряд з Akzent, central поряд з zentral, social поряд з sozial і так далі).

6. Запозичення, які закінчувалися на-igen, стали закінчуватися на-ieren (regieren, addieren).

7. Заміна s на k в іменах власних: Kassel замість Cassel, Kln замість Cln, Kthen замість Sthen.

8. Локально орфографічні правила втручалися в фонетику, наприклад, при співвіднесенні вимови і написання слова Erheu, що перейшло у Efeu.

9. Допускалося подвоєння приголосних (Brennessel).

10. Змінилися правила переносу слів так, що буквсполучення pf, dt могли розпадатися (kmp-fen, Verwand-te), st такою можливістю не володіло (lu-stig). Раніше ж навпаки dt не розділялося, а st вільно поділялося при перенесенні.

11. Від деяких положень, які вже звучали на Першій конференції, відмовлялися. Зокрема, щоб не спровокувати чергову відмову деяких країн від нових правил, було вирішено не змінювати звичне написання ß.

За результатами конференції був опублікований словник правопису для прусської канцелярії, що став основою «Правопису німецької мови та іншомовних слів» К. Дудена. Цей словник, що вийшов у 1915 р., обмежив велику кількість варіантів, допущених Другою конференцією з орфографії.

На початку ХХ ст. вчитель з Вроцлава Оскар Косог склав диктант, який до сьогоднішнього дня ніхто не міг написати без помилок. Опублікувавши його, О. Косог звернув увагу суспільства на недосконалість реформування німецької орфографії. З 20-х років минулого століття це питання було в центрі уваги німецьких філологів [13: 37].

Отож, в історії розвитку сучасної німецької мови в ХХ столітті чітко спостерігалися тенденції, які намічались ще кількома століттями раніше. Крім того, на мову багато в чому вплинули процеси, пов'язані з історією націонал-соціалізму і комунізму - двох ідеологій, які превалювали в Німеччині все сторіччя. Наприкінці ХХ століття знову постало питання про зміну правил німецької орфографії та пунктуації. Як бачимо, процес змін у німецькій мові, як у всіх інших мовах є неперервним. А сама мова є складним багатогранним явищем, яке є засобом комунікації та знаходиться у постійному русі. Крім того, мова є дзеркалом суспільства, розвиток якого відображається у її розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Бах А. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 344 с.
2. Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. – Л.: ЛГУ, 1976. – 123 с.
3. Жирмунский В.М. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 387 с.
4. Жирмунский В.М. Введение в сравнительно-историческое изучение германских языков. М.; Л., 1964. Жирмунский В.М. История немецкого языка. 5-е изд., испр. М., 1965. С. 1-15.
5. Косимин О.Г. Теоретическая фонетика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1990. - 224с.
6. Крепак Е.М., Сотникова А.Л. Лекции по введению в германскую филологию. 2010-2011. – С. 27
7. Крысин Л. П. М.В. Панов как социолог языка/ Л.П. Крысин // Общественные науки и современность. -2006. - №6. – С.115-120.
8. Левицкий В.В. История немецкой мови, Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.
9. Нерсесян Ж. С. О некоторых изменениях в произносительной норме немецкого языка / Ж. С. Нерсесян // Вариативность в литературном произношении. Борьба вокруг нормы: [научные работы факультетов и кафедр МДПУ]. – М.: Изд-во МДПУ, 2006. – С. 108-111.
10. Потапова Р. К. Речеведение в Германии: возникновение, развитие, вклад в фонетические науки / Р. К. Потапова // Реферативный журнал. Социальные и гуманитарные науки. – Сер. VI. – № 4. – 1999. – С. 15
11. Филичева Н.И. История немецкого языка: учебное пособие для студ. Филол. и лингв. фак. высш. уч. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 288 с.
12. Хоменко Т.А. Особливості становлення графічної та орфографічної норм німецької мови. Наукові записки, Випуск 80 (2) – С. 164 – 170
13. Albrecht J. «Substandard» und «Subnorm»: Die nicht exemplarischen Ausprägungen der «historischen Sprache» aus varietätenlinguistischer Sicht // Sprachlicher Substandard. – Tübingen, 1986. – S. 197
14. Erbe K. Fragezeichen zur neuesten Gestaltung der deutschen Rechtschreibung. Stuttgart, Berlin und Leipzig, 1916. S. 51-62.
15. Meinhold G. Phonologische Ebenen in der deutschen Standardausprache // Deutsch als Fremdsprache. – München / Berlin: Langenscheidt Verlag. – Heft 5. – 1986. – S. 288-293
16. Menzerath S. Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft / 2. 1948. S. 38-43.
17. Michaelis Gustav. Die Ergebnisse der zu Berlin 4.-15., Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz. - Berlin: Barthol, 1876. – 107S.
18. Stieler Kaspar (1968): Der deutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs oder Teutscher Sprachschatz, Band I: A–L, (Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Nürnberg: Hofmann, 1691) Hildesheim, Georg Olms Verlagsbuchhandlung. – 443 S.



Катерина ЄРЕМЕНКО

СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент І.Є. Снісаренко

Політичний дискурс як втілення сучасного суспільно-політичного життя будь-якої країни відображає елементи її культури, а також загальні та національні цінності. Упродовж останніх років політичний дискурс (як складний об'єкт дослідження) привертая увагу представників різних професій та наукових дисциплін, оскільки знаходиться на перетині політології, соціальної психології та лінгвістики. Його вивчення пов'язане з аналізом форми, завдань і змісту дискурсу, вживаного в певних (політичних) ситуаціях. Вивченням проблем політичного дискурсу займалися такі вчені, як О. М. Баранов (2004), Е. В. Будаєв, А. П. Чудінов (2006), В. З. Дем'янков (2002), Є. А. Карпуніна (2011) та інші.

Політичний дискурс відноситься до особливого типу спілкування, для якого характерна висока ступінь маніпулювання свідомістю людей, тому його основна мета – переконати, спонукати до дії. При цьому передбачається використання спеціальних технологій впливу на аудиторію та вживання спеціальних граматичних, лексичних, синтаксичних і стилістичних засобів мови для формування необхідних суджень у слухачів. Саме вибір мовних засобів, особливо синтаксичних, багато в чому обумовлює процес сприйняття слухачами політичного тексту і досягнення політиком необхідного результату.

Синтаксис політичної мови неодноразово привертая увагу дослідників у царині експресивного навантаження [Глазкова, 2010], вживання виразних засобів російської мови [Балихіна, Нетьосіна, 2012], організації та розстановки мовних засобів французької мови [Чекаліна, 2006], типологічних виявів українського синтаксису [Загнітко, 2007]. Направленість сучасних досліджень на визначення синтаксичних особливостей політичного спілкування, вивчення проблем специфіки політичної мови з точки зору її синтаксичної природи з недостатнім висвітленням цієї тематики у науковій літературі і зумовлює **актуальність** нашої розвідки.

Метою статті стало виокремлення специфічних рис англійського синтаксису промов британських політиків (прем'єр-міністрів Великобританії Девіда Кемерона, Тонні Блера та Гордона Брауна). Відповідно, основні завдання полягають в узагальненні підходів до вивчення поняття політичного дискурсу з точки зору сучасних надбань лінгвістики; виокремленні стилістичних функцій синтаксичних конструкцій у сучасній політичній мові; виявленні синтаксичних особливостей в текстах промов прем'єр-міністрів Великобританії Девіда Кемерона, Тонні Блера та Гордона Брауна.

Услід за Т.В. Чекаліною [9, с. 62] дотримуємося думки, що специфіка публічної промови, її стильові особливості найбільш яскраво виражаються саме на синтаксичному рівні. Адже синтаксис містить у собі значні стилістичні можливості. Проведений аналіз публічних виступів прем'єр-міністрів Великобританії Гордона Брауна, Тонні Блера та Девіда Кемерона був спрямований на виявлення синтаксичних та синтактично-стилістичних особливостей, що характерні для їх мовлення.

Матеріалом дослідження слугували публічні політичні промови Гордона Брауна, Тонні Блера та Девіда Кемерона (усього 30 промов), проголошені ними на заходах різного соціально-політичного характеру. Корпус промов для аналізу було відібрано шляхом вибірки з трьох суспільно-політичних сайтів, на яких розміщено матеріали політичних діячів Великої Британії [10; 11; 12]. Відбір промов було здійснено з урахуванням імені політичного діяча і тематики виступу: обрані виступи об'єднано спільною тематикою – релігія та ідеологія. Оскільки в сучасному суспільстві все більше зростає значення релігії, вона активно проникає майже в усі сфери суспільного життя: скеровує поведінку людини через певну систему цінностей, створення моральних настанов і заборон. Релігія здатна суттєво впливати на людей та держави загалом, що живуть за законами релігії; сприяє об'єднанню людей, допомагає становленню нації, а також утворенню і зміцненню держави.

Під політичною промовою ми, услід за Т.В. Нагорською, розуміємо усний текст, який проголошується за певних обставин прем'єр-міністром перед окремою аудиторією, окреслює певні завдання у тій або іншій сфері суспільного життя, надає рекомендації у здійсненні поставлених завдань. Цей тип виступу створено з метою переконання і призначено для конкретної аудиторії [7, с. 54].

Оскільки політична промова – це підготовлений заздалегідь текст, він зберігає особливості писемної мови: розгорнуті синтаксичні структури, поширені словосполучення, синтаксичні паралелізми, лексичні повтори тощо. При цьому текст політичної промови має чітку організаційну структуру, основна тема виступу винесена в заголовок, текст чітко структурований на абзаци.

Синтаксис визначаємо як один із найбільш важливих стилістичних засобів політичної промови, що тісно пов'язаний зі змістом висловлювання, жанром політичного мовлення, його спрямуванням та адресованістю. Синтаксичні одиниці слугують формуванню семантико-прагматичного змісту публічної політичної промови, оскільки саме синтаксис особливо яскраво виявляє нерозривний зв'язок між мовою та мисленням.



Наш синтаксичний аналіз виявив що, рівень промов представників британської політики (Гордона Брауна, Тоні Блера і Девіда Кемерона) представлений використанням складних, а саме складнопідрядних речень, довжина яких іноді сягає 100 слів. Наведемо речення із промови Гордона Брауна, що складається з 98 слів:

1. *There is a paradox about globalisation: the very opportunities it offers – the free movement of money, people, goods and information – are harnessed by terrorists and organised criminals, so that we have a situation where today "money is raised in one country, used for training in the second, for procurement in a third and terrorist acts in a fourth", a global threat for which there is no real precedent – enemies that do not need great armies to put lives at risk, enemies without even a formal chain of command but can inspire imitators in the heart of our communities (Gordon Brown).*

У своїх виступах британські політики використовують подвійний спосіб викладу інформації: від загального до конкретного і від конкретного до загального. Так, у наступному прикладі (2) викладення інформації здійснюється від минулого (*Fifty years ago*) до сьогодення (*today*), від конкретного (*men and women who inspired the civil rights movement; diseases we know how to cure; together respond to this poverty*) до загального (*the greatest possible coalition for the common good*).

2. *Fifty years ago, was it not men and women of conscience and religious faith who inspired the civil rights movement here in this country by saying that we could not be one world until every single citizen, whatever their colour, their race or background, enjoyed equal rights? And is it not men and women of conscience and religious conviction who say today, as we said here at this General Assembly only a few weeks ago, that we cannot be one world when 30,000 children die unnecessarily every day from diseases we know how to cure and that we must together respond to this poverty emergency by redoubling our efforts to meet the Millennium Development Goals? This is the power of faith: to force the greatest possible coalition for the common good. Not one which seeks to impose uniformity of doctrine or culture, but one that is enriched by diversity, united by shared values, and empowered by a common commitment to make our world a better place (Gordon Brown).*

У промовах британських політиків наявні різні типи речень: прості (1) і складні (2) (переважно складнопідрядні), повні і неповні (3; 4) (іменні та дієслівні), розповідні, питальні (6) (окличні відсутні), стверджувальні і заперечні (6), що свідчить про широкий спектр синтаксичних явищ у досліджуваному матеріалі:

1. *The East is rising. At the least it will demand parity with the West. And perhaps more (Tony Blair).*

2. *I think it's great that we're able to do this at the Nottingham University campus here in Malaysia; the first full campus of a British university overseas (David Cameron).*

3. *Perhaps a global environmental (Gordon Brown).*

4. *Examine the impact of globalisation. Forget for a moment its rights and wrongs. Just look at its effects (Tony Blair).*

5. *Two hundred years ago was it not men and women of faith and religious conviction who successfully campaigned for the abolition of the slave trade? (Gordon Brown).*

6. *And I'm also not suggesting that Islam is the same as Islamist extremism. It is not: they are completely different and we should be absolutely clear on this point (David Cameron).*

У межах нашого дослідження було проведено синтаксично-стилістичний аналіз вибірки 300 прикладів особливості вживання синтаксичних конструкцій з оригінальних текстів політичних промов прем'єр-міністрів Великої Британії (загальною кількістю 462 речення). Проаналізувавши матеріал та зробивши кількісний підрахунок відібраних типів речень, що були використані трьома політиками у своїх публічних промовах, можемо зробити наступний висновок: британські політичні діячі середньостатистично використовують переважно складні речення (66%). Кількісні показники відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Вживання синтаксичних конструкцій у текстах політичних промов прем'єр-міністрів Великої Британії

Типи речень	Абсолютна і відносна кількість речень			
	Гордон Браун	Тоні Блер	Девід Кемерон	Усього
прості	38	102	62	202 (44%)
складні	107	75	78	260 (66%)
1.складнопідрядні	81	49	60	190
2.складносурядні	17	14	13	44
3.складні речення з іншими типами зв'язку	9	12	5	26
Усього	145	177	140	462 (100%)

Так, складних речень у досліджуваній вибірці виявилось 260 (56%), тоді як простих речень – 202 (44%). Хоча, якщо досліджувати окремо мову кожного з політиків, то Гордон Браун найрізше з усіх використовує прості речення, а Тоні Блер – найчастіше. У мові Девіда Кемерона простих і складних речень зустрічається майже однакова кількість. Щодо вживання складних речень, і зокрема складносурядних, то ці одиниці посідають проміжне місце у політичних текстах усіх публічних промов британських прем'єр-міністрів, кількість їх досить незначна (44 одиниці, що становить 9%). Британські політики надають перевагу складнопідрядним реченням.



На нашу думку, зазначені особливості використання простих і складних типів речень у текстах політичних промов британських політиків стали наслідком тенденції політичної мови до скорочення мовної надмірності за умови збереження максимуму інформації (від Гордона Брауна (26%) до Девіда Кемерона (44%)), що й слугує поясненням збільшення кількості вживання простих речень з 26% до 44%.

Саме тому однією з особливостей синтаксису досліджуваних політичних промов стала тенденція до певної конденсації мовних висловлювань. У деяких реченнях (безособових, непоширених) спостерігаємо економію мовних засобів, а також компактний і стислий спосіб висловлення:

7. *This can be done. It has to be done. It is not optional. It is mandatory for success (Tony Blair).*

Відомо що, синтаксична компресія – це засіб збільшення кількості озвучуваної інформації на одну одиницю плану вираження. Процесу мовної компресії властивий перехід від речень до словосполучень, від деталізованого виразу до короткого репрезентативного знака. Явище синтаксичної компресії у політичній промові стає результатом загальної тенденції у політичному мовленні до скорочення мовної надмірності при максимальному збереженні закладеної інформації:

8. *Fourth, (пропущено I am announcing) the requirements for security in identity (Gordon Brown).*

Компресія у політичній промові виражається завдяки широкому використанню іменних конструкцій, частому вживанню інфінітивних, дієприслівникових та дієприкметникових зворотів та простих речень. Пропущена інформація у таких реченнях може бути відновлена з контексту:

9. *Once again (showing) the global nature of the terrorist threat (Gordon Brown).*

Мова йдеться про цілу мережу груп та активістів, яка включає до свого складу *UK members of Al Qaeda-linked Libyan Islamic fighting group, an individual found guilty in Morocco*, що у свою чергу фінансується з різних джерел, охоплюючи навіть Британію: *money were transferred from Britain to support training and attacks in Afghanistan*. Усе це й показує глобальність терористичної загрози: *showing the global nature of the terrorist threat*.

Значна кількість уживаних у промовах складних речень носить характер формально простих, оскільки такі речення набагато легше сприймаються слухачами. До того ж, таким конструкціям властивий стверджувальний характер, за допомогою чого політики намагаються розмірковувати над висновком:

10. *I think this year, we should also celebrate something else (David Cameron).*

Сучасну тенденцію до спрощення синтаксичних конструкцій британської публічної політичної промови можна пояснити впливом мови реклами і ЗМІ на мову політики. Це також знайшло втілення у досліджуваних текстах промов і відображено широким використанням неповних речень:

11. *Call it the global ethic, the irrevocable unconditional norm for all areas of life for families, communities, races, nations and religions (Gordon Brown).*

Хоча політична публічна промова попередньо написана, свого остаточного оформлення вона набуває лише під час проголошення. Саме тому частими стають пропуски і контекстуальна незавершеність синтаксичних конструкцій, паузи, що виражено у наступному прикладі:

12. *We will defeat violent extremism by standing together... ..by backing our police and security services... ..and above all by challenging the poisonous narrative of extremism on which this violence feeds (David Cameron).*

Загалом, паузи, зроблені політиком у своєму виступі, дають можливість слухачам осмислити сказане і самим перейнятися ідеями політика, його позицією.

13. *My arguments tonight are the result of several months of reflection since May. Or should I say... enforced reflection... (Gordon Brown).*

У цьому ж прикладі Гордон Браун залишає за слухачами право, так би мовити, зробити власні висновки і продовжити його думку (чому саме *enforced reflection*).

Переважно у політичних промовах використано розповідні стверджувальні речення:

14. *The challenges are thus made very clear. Religion matters. Faith motivates and compels (Tony Blair).*

15. *It always has been and it always will be (David Cameron).*

Утім, поряд із розповідними стверджувальними реченнями часто політики вдаються і до вживання заперечних речень, що зумовлено тематикою досліджуваних промов, адже деякі світові проблеми, зокрема екстремізм і тероризм, потребують негативної оцінки:

16. *We do not want to replicate what they do. We do not want to engage in a doctrinal inquiry. We do not want to subsume different faiths in one faith of the lowest common denominator (Tony Blair).*

Ще одним типом речень, зафіксованих у досліджуваному матеріалі і стилістично навантажених, є питальні речення. У політичній публічній промові основна функція питального речення полягає у вираженні питання з метою спонукати слухача замислитися над озвученою темою:

17. *What is at stake is immense. Will those who believe in peaceful co-existence triumph, matching the growing economic power and wealth with a politics and culture at ease with the 21st Century? Or will the victors be those that seek to use that economic wealth to create a politics and culture more relevant to the feudal Middle Ages? (David Cameron)*

Риторичні питання і гіпофора у текстах промов політичних діячів використовуються для вираження насамперед емоцій політика і передачі слухачам його суб'єктивного ставлення до висловлення. Для англомовних політичних публічних виступів характерне повторення запитання для посилення експресивності:



18. *200 years ago was it not men and women of faith and religious convictions who saw an evil and said for the first time that slavery must be brought to an end? Was it not true 100 years ago that men and women of faith and conscience came together with their religious beliefs and said democracy must replace tyranny and every single person should have the vote – a message that we send to Zimbabwe and to other countries where democracy should be flourishing today? (David Cameron)*

Ми встановили, що в англomовному політичному дискурсі синтаксис виконує важливу стилетвірну функцію і міцно пов'язаний із змістом висловлення. Однією зі специфічних синтаксичних рис сучасного англomовного політичного дискурсу вважаємо прагнення до превалювання простих речень у текстах публічних політичних промов і вживання стилістичних засобів з метою надати висловлюванню більшої експресивності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балыхина Т. М., Негёсина М. С. Выразительные средства синтаксиса современного политического дискурса / Т.М. Балыхина, М.С. Негёсина // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 3 (4). – С. 264-268.
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Современная политическая лингвистика [Електронний ресурс] / Эдуард Владимирович Будаев, Анатолий Прокопьевич Чудинов. - Екатеринбург, 2006. – режим доступу до архіву: <http://philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm>.
3. Глазкова М. Ю. Экспрессивный синтаксис в современной публицистике: на материале русскоязычных и англоязычных аналитических общественно-политических статей: автореферат дис. на соискание науч. степени кандидата филол. наук: 10.02.19 «Теория языка» / Марина Юрьевна Глазкова; Южный федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.
4. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – 2002. – № 3 – С. 32-43.
5. Загнітко А. Сучасний політичний газетний дискурс: типологічні вияви й особливості синтаксису / А. Загнітко // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Т.16 – Донецьк: Східний видавничий дім. – 2007. – С. 5-19.
6. Карпущина Е. А. Специфика политического дискурса / Е. А. Карпущина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4 (11). – С. 91-93.
7. Нагорська (Свиридюк) Т. В. Структура текстів політичних промов У. Черчілля: лінгвориторичний підхід / Тетяна Володимирівна Нагорська // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь: Межвуз. центр "Крым", 2007. – № 110. – С. 54-56.
8. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорыки / Баранов А. Н., Михайлова О. В., Сатаров Г. А., Шилова Е. А. – М.: [Фонд ИНДЕМ], 2004. – 94 с.
9. Чекалина Т.В. О синтаксисе французской политической речи (на материале выступлений политиков Франции 18-начала 21 вв.) / Татьяна Владимировна Чекалина // Проблемы современного языкознания в сб. Культура народів Причорномор'я. – 2006. – № 76. – С. 61-64.
10. An online archive of British political speech [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britishpoliticalspeech.org/>
11. Gov UK – The official website of UK government [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gov.uk/>
12. The office of Tony Blair [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tonyblairoffice.org/>

Олексій ЖАРВІН

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФУТБОЛЬНИХ ТЕРМІНІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

(магістрант факультету іноземних мов)

Науковий керівник – старший викладач Н.В. Коваленко

Футбол вивчається не тільки як явище культури (В. Юнгханс, У.Морган, К. Леш та ін.), але й як засіб маніпулювання свідомістю на основі об'єднання гендерних та національних стереотипів (О. Сарна). Традиційно науковці зосереджувалися на вивченні футбольної термінології, лексики та фразеології. Саме вивчення закономірностей утворення футбольної термінології, її структури, подальшого розвитку стало важливим завданням сучасної лінгвістики і пояснює **актуальність** даної статті

Об'єктом дослідження виступають терміни мови футболу.

Предметом дослідження є особливості перекладу термінів у галузі спорту, а саме футболу.

Мета статті полягає у визначенні шляхів передачі німецьких термінів українською мовою.

Завдання статті полягають у аналізі особливостей перекладу термінів, так би мовити, футбольною мовою.

У термінознавстві поки що немає загальноприйнятого визначення поняття «термін», хоча існує чимало спроб це зробити. Термін є об'єктом дослідження кількох наук (логіки, лінгвістики, термінознавства тощо), і кожна з них намагається побачити ті ознаки у терміні, що є суттєвими саме з її точки зору.

В рамках аналізу розглянемо визначення терміна, що існують у термінознавстві. Прийнято вважати, що термін - це іменник або іменникове словосполучення, що позначає професійне поняття й призначене для задоволення специфічних потреб спілкування у сфері певної професії (наукової, технічної, медичної, виробничої, управлінської тощо). Та слід пам'ятати, що термін може бути не лише іменником, через те, що, наприклад, у музичній термінології термінами є й прислівники (легато, адажіо тощо).

Відомий термінолог В. М. Лейчик сформулював визначення терміна як лексичної одиниці певної мови для спеціальних потреб, що позначає спільне (конкретне або абстрактне) поняття наукової теорії певної галузі знання або діяльності.



У цьому визначенні підкреслюється, що термін — це виключно лексика мови для спеціальних потреб.

Наведемо ще одну дефініцію терміна. «Термін — це мовний знак, що позначає спеціальне поняття у відповідній системі понять». Автор цього визначення [6. ст. 38], по-перше, вважає, що й будь-яка частина мови, й будь-який символ, цифра, літера можуть бути термінами, по-друге, вказує на суттєву ознаку терміна — системність, що відрізняє термін від нетерміна.

Слід зазначити, що існує два підходи до визначення терміна: структурно-субстанційний та функціональний. Прихильники структурно-субстанційного підходу розглядають термін, як особливе слово, яке протиставляється за своєю семантичною і граматичною структурою загальноновживаному (Д.С. Лотте, Т.Л. Канделакі). Прихильниками функціонального підходу було доведено, що термін — це функція, тип вживання лексичної одиниці, а не особливий тип лексичної одиниці (Б.М. Головін, В.М. Лейчик, Т.Р. Кияк, Е.Ф. Скороходько).

Вимогами до термінів є параметри, котрих необхідно дотримуватися під час впорядкування терміносистеми. Вимоги до ідеального терміна аналізуються в роботах О.О. Реформатського, Д.С. Лотте, В.М. Лейчика, Є. Ф. Скороходько, В.Д. Табанакової, С.В. Гриньова.

Слід зазначити такі вимоги до терміна:

- термін повинен бути системним
- термін повинен бути однозначним
- термін повинен співвідноситися з один і тим самим набором ознак
- термін повинен бути вмотивованим
- термін повинен бути експресивно нейтральним
- термін повинен коротко позначати певне поняття [5, 112-134]

Футбольні термінологічні одиниці неоднорідні насамперед з точки зору їх співвіднесеності із загальноновживаною лексикою. Значна їх частина — це загальноновживані слова, лексичні значення яких трансформувалися і стали виражати спеціальні футбольні поняття. У процесі термінологізації ті загальні уявлення, які виражалися даними словами, стали перетворюватися на професійні поняття за рахунок зменшення свого об'єму і збільшення змісту. Отже, однією з відмінних особливостей футбольної термінології є те, що вона у великій мірі формувалася на базі загальноновживаних слів німецької мови, наприклад: *Finale* (завершення чогось), *Kapitän* (людина, яка керує колективом). [8, ст. 66-69]

Саме загальновідоме значення вказаних слів висувається нерідко на перший план, закриваючи значення вузькоспеціальне, термінологічне. Формування футбольної термінології пов'язано зі зверненням до різних сфер діяльності. Так, футбольне змагання, що має характер боротьби, часто запозичує терміни з військової середовища: *атака* (стрімкий напад військ на противника), *бомбардир* (в царській армії: єфрейтор в артилерії), *дивізіон* (1. Військовий підрозділ в артилерійських, кавалерійських і бронетанкових частинах), *контратака* (зустрічна, відповідь атака), *фланг* (ліва або права сторона шеренги, фронту, розташування військ).

Деякі футбольні одиниці запозичені з області науки, техніки, економіки та виробництва: *стандарт* (1. Типовий вид, зразок, до-рому має задовольняти виріб за своїми ознаками, властивостями, якостями), *техніка* (3. Машини, механічні знаряддя, пристрою), *штанга* (3. тех. Металевий стержень, використовуваний як деталь в багатьох механізмах, інструментах). Зустрічаються також слова з суспільно-політичної сфери використання: *арбітр* (1. Посередник в суперечках несудового характеру), *аутсайдер* (2. Ек. Капіталістичне підприємство, що не входить в монополістичні об'єднання), *ліга* (1. Союз, об'єднання осіб, організацій, держав), *лідер* (1. Глава політичної партії, громадсько-політичної організації), *пресинг* (2. перен. В області політики, суспільних відносин: тиск, тиск.). [8, ст. 66-69]

Аналізовані нами футбольні терміни можна розподілити за двома групами:

– Загально-спортивні терміни, які є в терміносистемах хоча б двох видів спорту і мають у них спеціальні значення, що істотно відрізняються від загальноновживаних, наприклад: *аут* (англ.), *гол* (англ.), *дриблінг* (англ.), *матч* (англ.), *овертайм* (англ.), *пас* (англ.), *рефері* (англ.), *тайм-аут* (англ.), *фінал* (іт.), *штанга* (нім.), *чемпіонат* (фр.), *хетт-трик* (англ.).

– Власне футбольні терміни: *аутсайд* (англ., фланговий, крайній нападаючий, який грає на правому або лівому фланзі); *бек* (англ., гравець оборони в футболі); *бомбардир* (нім., нападник гравець); *бутси* (англ., черевики для гри в футбол, з твердими шкарпетками і задниками, з шипами на підшвах); *вінгер* (англ., крайній атакуючий півзахисник); *гандикап* (англ., змагання, в якому одна з команд заздалегідь отримує деяку перевагу); *голкипер* (англ., воротар, гравець команди, завдання якого є захист своїх воріт від введення в нього м'яча); *інсайд* (англ., напівсередній нападаючий гравець футбольної команди, що займає в лінії нападу положення між крайнім і центральним гравцями); *корнер* (англ., кутовий удар); *коуч* (англ., головний тренер); *лайсмен* (англ., один з двох суддів за бічною лінією футбольного поля, що допомагає основному судді); *пенальті* (англ., штрафний удар у ворота суперника з відстані в одинадцять метрів); *плеймейкер* (англ., гравець, через якого найчастіше йдуть атаки); *Свіпер* (англ., вільний захисник); *стоппер* (англ., центральний захисник); *страйкер* (англ., ярковиражений нападник, центральний форвард); *фінт* (іт., обманний рух; виверт, хитрість); *фол* (англ., порушення правил); *форвард* (англ., гравець лінії нападу); *футбол* (англ., гра в ножний м'яч); *хавбек* (англ., півзахисник, гравець середньої лінії).



Футбольний термін являє собою сукупність взаємопов'язаних утворень, об'єднаних загальним смисловим завданням і відрізняються один від одного як характером позначення, так і специфічними словотворчими особливостями. Аналіз термінів футболу визначає як семантичну спеціалізацію, так і продуктивність словотворчих морфем і моделей для найменування понятійних категорій, вже наявних у футбольній термінології. Це в свою чергу сприятиме більш точному прогнозуванню розвитку даного шару термінології, а також полегшить визначення відповідності термінологічних новоутворень продуктивним моделям, що обслуговує ту й іншу категорію.

За частотністю частин мови у відсотковому еквіваленті виявилось, що: 55,8 % термінів є іменниками, 38,1% дієсловами і 6,1% - прикметниками і прислівниками.

Дослідження ФТ показує, що для неї на цьому етапі розвитку характерні наступні способи перекладу термінів німецької мови:

Запозичення – тобто утворення нових термінів з використанням формантів англійської мови. Найбільш частотними термінами є запозичені терміни - наприклад, *Ball* (4,71 %), *Coach* (3,04 %), *Fair* (2,73 %), *Kombination* (2,05 %), *Team* (4,37 % та ін. Даний спосіб перекладу термінів на даному етапі розвитку термінології футболу є основним так як англійські запозичення складають близько 60% всіх футбольних термінів. Це пояснюється тим, що футбол в Німеччину прийшов з Англії і, як показує історія його розвитку, футбольна термінологія прийшла до Німеччини сформованою й запозиченою з англійської мови. Їх висока частотність вживання в німецькомовних футбольних колах вказує на провідну роль запозичень у термінології футболу.

Семантичне словотвір (тобто утворення нових термінів шляхом термінологізації значень вже існуючих слів). Цей спосіб словотворення розглядається як результат тривалого історичного розвитку значення цих слів. У термінології футболу семантичний словотвір не є історичним результатом, а результатом швидкої глобалізації. З 1863 року в Німеччині існує союз, метою якого є очистити німецьку мову від запозичень з інших мов. Діяльність цього союзу вплинула на те, що 25% термінів, що вживаються в футболі, були створені на основі формантів німецької мови. Наприклад, такі терміни, як *Feld* (2,73 %), *Tor* (4,65 %), *Durchbruch* (1,5 %), *Mittelstürmer* (1,2 %), *Schuß* (0,78 %), *Verein* (0,92 % та ін.. Частотність їх вживання в 2-3 рази менше, ніж запозичених.

Морфологічне словотвір або утворення нових термінів за допомогою наявних мовних елементів. Даний спосіб словотворення підрозділяється на складання двох або більше слів (*Zusammensetzung* і словоспоріднення (*Ableitung*) [3. ст.24]. У сучасній футбольній термінології цей спосіб словотворення представляє близько 13 % термінів. На відміну від сучасних тенденцій, спосіб словоскладання використовується рідше, ніж словоспоріднення. Наприклад, такі терміни, як *Läufer* (1,29 %), *Techniker* (1,29 %), *Stürmer* (1,29 % – представляють спосіб словоскладання. *Doppelspitze* (0,16 %), *Hintermannschaft* (0,18), *Tabellenerste* (0,48 % – слово споріднення.

Синтаксичне словотвір (тобто утворення нових термінів в результаті синтаксичного поєднання слів). На сьогоднішній день представлені лише синтаксичні утворення термінів складають близько 2%. Наприклад такі терміни як: *Linker Läufer* (0,1 %), *Rechter Läufer* (0,1 %), по частотності вживання в німецькій мові майже не використовуються.

Отже, спортивна лексика, так само як і мова загалом, піддається впливу культурно-мовних тенденцій останніх років. Домінуючою тенденцією останніх десятиліть є збагачення лексичного складу спортивних виразів за рахунок англійських запозичень. Велика кількість цих запозичень у певній мірі пов'язана з суспільно-політичними процесами. Продуктивним способом поповнення мови спорту є насамперед суфіксація і словоскладання. Слід зазначити, що на сучасному етапі дослідження німецької мови семантичний та морфологічний словотвір – це чи не найбільш продуктивний спосіб словотворення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуславский С.С. Динамика синонимии немецких футбольных терминов // Записки романо-германской филологии. Одесса: Феникс №25, 2010. С. 15–23
2. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987. - С. 25-40
3. Зуев А.Н., Молчанова И.Д. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. М.: Рус. яз., 1979.
4. Истрате, п.: Футбольная терминология как результат функционирования терминов в системах разных языков. Яссы, Русский язык за рубежом, 2005.
5. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М., 1961
6. Табанакова, В.Д. Идеографическое описание научной терминологии: [монография] — Тюмень : Изд-во Тюменск. ун-та, 1999. 200 с.
7. Чанади А. Футбол. Техника. Пер. с венгерского В.М. Полиевктова. – М., 1978. - С. 6-10
8. Штрефэнеску И.И. Футбольная терминология как результат функционирования терминов в системах разных языков. // Русский язык за рубежом. №1-2, 2005. - С. 66-69
9. Футбольний лексикон [Електронний ресурс]. Режим доступу 2014 - http://de.wikipedia.org/wiki/Glossar_der_Fu%C3%9Fballbegriffe



Олександра ЗАГАЛЬСЬКА

ЕВФЕМІЗМИ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

Основною ознакою маніпуляції дослідники називають прихований характер впливу, сам факт якого не повинен бути помічений об'єктом впливу. Саме тому з численних мовних засобів маніпулятивного впливу нашу увагу привернули евфемізми – слова або вирази, здатні вуалювати факти і події, що мають для суспільної свідомості несприятливу систему оцінок і здатні викликати антипатію. Лінгвістична природа евфемізмів така, що вони відволікають увагу реципієнта від забороненого поняття, так як зв'язуються «у свідомості учасників мовного акту з денотативними поза табуйованого кола» [2, с. 141]. Евфемізми, таким чином, є емоційно нейтральними субститутами небажаних або занадто різких позначень.

Широкого комплексного дослідження маніпулятивних можливостей евфемії в лінгвістиці не проводилося, проте окремі аспекти даної проблеми були розглянуті в різноманітних роботах, присвячених мові як засобу ідеологічного впливу (Бергсдорф В. 1982; Лузіна Н.М. 1983; Джелберт В. 1986; Ребуль О. 1986; Саламун К. 1986; Балкар Р.М. 1987; Болінджер Дв. 1987; Стрижено А.А. 1988; Шейгал Е.Й. 2000 (б)). Проблема спотворювальної семантики евфемізму була порушена лінгвістами у працях, орієнтованих на вивчення самого феномена евфемії, однак розглядалася вона фрагментарно (Лоренс Дж. 1973; Борисенко В.І. 1988; Кацев А.М. 1988; Темірбаєва С.К. 1991; Алан К., Берідж К. 1991; Кульман К. 1978; Москвін В.П. 2001; Обвінцева О.В. 2003; Павлова Є.К. 2003; Силінський В.П. 2003).

Вивчення способів і прийомів маніпулятивного впливу евфемізмів на аудиторію представляється дуже актуальним не тільки для розробників соціальних інформаційних технологій (реклами, маркетингу, public relations) і для вчених-лінгвістів, а й для тих людей, чиєю свідомістю керують. Адже отримання знання про інструментарій маніпуляції допоможе виробити способи захисту від такого впливу. Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена зростаючою роллю евфемізмів у сучасному суспільстві та недостатньою лінгвістичною вивченістю їх впливу у мові ЗМІ.

Евфемізми є поширеним засобом маніпуляції громадською свідомістю. Їх лінгвістична природа така, що вони відвертають увагу реципієнта від забороненого поняття, є емоційно нейтральними субститутами небажаних або занадто різких позначень.

Здатність евфемізмів здійснювати вплив на реципієнта визначається низкою факторів [1]:

- по-перше, евфемізми приховують справжню сутність явища за рахунок створення нейтральної або позитивної конотації (*to go to heaven – to die*);

- по-друге, реципієнт звичайно не встигає вичленити евфемізми з контексту і осмислити їх, так як велика кількість інформації в сучасному соціумі ускладнює орієнтацію в мовному матеріалі та його критичну оцінку;

- по-третє, щоб привласнити слову статус евфемізму, треба ідентифікувати табуйований денотат, який ховається за цим словом, інакше евфемізм не буде "розпізнаний" (*environmental hygienist – ajanitor*);

- по-четверте, мала частина реципієнтів знайома з даним лінгвістичним явищем, не знаючи сути явища, неможливо зрозуміти, як здійснюється маніпулятивний вплив.

Для дослідження евфемізмів з англійської мови було відібрано 250 прикладів.

У мові ЗМІ евфемізми мають найбільший маніпулятивний вплив у силу своїх різнобічних можливостей впливу на свідомість адресата. Як приклад, розглянемо широко поширений евфемізм "*to rest in peace*" (*спочивати в мирі*) у значенні "*to die*" (*померти*). У цьому випадку для позначення негативного денотата використовується слово, що викликає додаткові асоціації з чимось позитивним.

Виникненню таких асоціацій сприяє семантика складників евфемізму. Словник Меріам-Вебстер дає такі визначення цих компонентів [9]:

To rest – to stop doing work or an activity : to spend time relaxing, sleeping, or doing nothing after you have been active or doing work.

Peace –

1: a state of tranquillity or quiet: as

a) freedom from civil disturbance

b) a state of security or order within a community provided for by law or custom <a breach of the peace>

2: freedom from disquieting or oppressive thoughts or emotions.

Таким чином, використовуючи евфемізм "*to rest in peace*", мовець формально має на увазі таку дію, яка не викликає негативних емоцій, переживань і, отже, може бути позитивно сприйнято адресатом. Присутній явно виражений маніпулятивний вплив: у психіку реципієнта приховано впроваджуються установки, що не збігаються з його власними. Незважаючи на всю очевидність табуйованого денотата (померти), евфемізм "спочити в мирі" має стійку позитивну конотацію за рахунок виникаючих асоціацій з відпочинком, спокоєм.



Найсильніший маніпулятивний вплив на людину, на нашу думку, здійснюється за допомогою так званих політичних евфемізмів, адресатом яких є масова аудиторія, з метою пом'якшення негативних асоціацій, пов'язаних з деякими фактами, часто за рахунок спотворення змісту самого описуваного факту.

Деякі автори відмовляють політичним евфемізмам у статусі істинних евфемізмів, так як вони являють собою навмисне спотворення істини. Наприклад, В.П. Москвін розмежовує евфемію і дезінформацію, вважаючи, що вони протиставлені функціонально (за комунікативною метою). Мета евфемії – пом'якшення вираження, мета дезінформації – брехня, обман, спотворення істини (*чорнобильська аварія замість чорнобильська катастрофа*) [4, С. 61]. Дезінформацією будуть, наприклад, викривлення кількісних даних в абсолютних цифрах, використання номінантів або кваліфікаторів, які фіксують принципово іншу якість або стан предмета опису, відмінні від реальних. Так, кваліфікація малозабезпеченої людини як заможної буде безумовно дезінформацією, а її кваліфікація як людини з недостатньо високим прибутком, – евфемізацією.

Тим не менш, варто припустити, що такі приклади все ж є евфемізмами, незважаючи на слабкий зв'язок з денотатом. По-перше, вони замінюють слова і вирази, які були небажаними для комунікатора в даній ситуації, могли викликати негативну реакцію, по-друге, вони володіють нейтральною конотацією і, по-третє, відповідають основним цілям евфемізації мови: уникнути конфлікту в спілкуванні, приховати неприємні явища дійсності.

При негативній префіксації утворення евфемізму відбувається за моделлю: негативний префікс + іменник (прикметник, прислівник), антонімічних за змістом до слова-табу. Незважаючи на "стриманий осуд", що приховується в подібного роду евфемізмах, спосіб негативної префіксації активно використовується авторами текстів ЗМІ. Це пов'язано з тим, що, з психологічної точки зору, заперечення позитивного денотата не так зачіпає самолюбство комунікатора, як ствердження негативного:

"- *Didn't he tell you about the accident at work?*

- *No, he didn't.*

- *What a mendacious person!*

- *He isn't mendacious. He's just insincere."*

Проаналізуємо, чим відрізняються ці слова на рівні словникових дефініцій [9]:

Mendacious – not honest, likely to tell lies

Insincere – not sincere not being in truth what one appears to be; not sincere; dissembling; hypocritical; disingenuous; deceitful; false.

Таким чином, лексичне значення даних номінацій ідентично і описується в словнику одним і тим же словом - неправдивий. Однак мовець при виборі з двох варіантів обере евфемізм "нещирий", який, по-перше, не має таких негативних конотацій, як слово "брехливий", по-друге, представляє дійсність описово – через заперечення позитивного денотата.

Евфемізми, утворені шляхом негативної префіксації, керують людською свідомістю завдяки яскраво вираженому ефекту пом'якшення, який досягається тим, що негативні властивості предметів не називаються точно, конкретно; евфемізми допускають широке тлумачення.

Найважливішим рівнем реалізації евфемії є лексико-семантичний, на якому відбуваються основні процеси, що сприяють евфемізації мови. Тут вплив здійснюється за допомогою спеціально підібраних лексичних одиниць, які наповнені особливою семантикою і викликають певні (потрібні маніпулятору) асоціації.

Сильним маніпулятивним потенціалом володіє генералізація значення, що замінює небажану номінацію родовим найменуванням, словом широкої семантики. Це дозволяє зняти компоненти, які мотивують негативну оцінку. Аудиторія може взагалі не звертати уваги на "розмиті" евфемізми, які не фокусують на собі уваги, будучи абсолютно нейтральними і застосовуваними до широкого класу об'єктів або явищ. Наприклад, *"the insulted girl"* замість *"the raped girl"*.

У мові американських ЗМІ склалася ціла система генералізованих евфемістичних позначень.

Маніпулятивні можливості метафоризації значення як способу утворення евфемізмів обумовлені тим, що семантична двоплановість метафори затемнює її предметну віднесеність. Наприклад, евфемізм, який застосовується у військовій сфері *"freedom fighter"* (*борець за свободу*) у значенні *"терорист"*. Слова свобода і борець не викликають асоціацій з вбивствами чи будь-якими терористичними актами. Тому, будучи вжитим у переносному сенсі, дане словосполучення здатне виконувати евфемістично функцію – послаблювати, нейтралізувати негативну реакцію аудиторії.

Запозичення і терміни як спосіб евфемізації також містять в собі значні можливості для маніпулювання адресатом повідомлення, оскільки іншомовні слова малозрозумілі носіям мови-реципієнта, їх внутрішня форма затемнена; вони не мають небажаних конотацій і володіють здатністю "поліпшити" денотат навіть при його прямому позначенні. Наявність у мові спеціальних слів і термінів надає комунікатору ореол респектабельності і викликає повагу і довіру до джерела інформації. Запозичені евфемізми звичайно складають незначну частку всього складу евфемізмів у тій чи іншій мові (біля 3-5%). Так, дослідження показало, що в англійській мові спостерігаються евфемістичні запозичення з французької мови: *"ami"*, *"beau"*, *"la fille de joie"* та ін., перш за все пов'язані з позашлюбними стосунками чоловіка і жінки. Є тут і окремі запозичення з італійської мови (*"inamorata"* в значенні *«коханка»*).



Маніпулятивний потенціал синтаксичних евфемізмів також надзвичайно високий, оскільки розпізнати заміну, здійснену комунікатором на синтаксичному рівні, для адресата набагато складніше, ніж розпізнати евфемістичну лексико-семантичну заміну.

В якості синтаксичних способів утворення евфемізмів, здатних до маніпулювання реципієнтом, ми виділяємо різноманітні трансформації словосполучень, еліipsis і т.д.

Ще одним способом реалізації евфемістичного потенціалу на синтаксичному рівні є заміна позитивної конструкції (з ствердженням небажаного факту) на аналогічну за змістом негативну конструкцію, тобто конструкцію з запереченням бажаного факту (*"Не думаю, що ви маєте рацію"* замість *"Думаю, що ви не праві"*):

"I don't think that Spanish market can be restored under modern conditions".

Маніпулятивний вплив заміни стверджувальних конструкцій на негативні полягає в можливості представлення реальних суспільних проблем як менш значущих, менш гострих. Завдяки використанню негативної синтаксичної конструкції комунікатор може прямо не називати негативні вища і факти і тим самим применшити їхні масштаби.

Спосіб трансформації словосполучень припускає різні операції над структурою вихідного словосполучення, а саме: введення додаткового позитивного компонента, вилучення небажаного компонента (*under the influence = drunk*), зіткнення суперечать компонентів (*period of negative economic growth = economic crisis*), надмірне ускладнення структури словосполучення (*radiation enhancement device = nuclear reactor*).

Особливо примітним випадком маніпулятивного впливу на реципієнта є зіткнення суперечливих компонентів (оксюморон). Оксюморон поряд з негативною конотацією містить ще й позитивну конотацію, за рахунок чого і створюється евфемістичний ефект. У текстах ЗМІ активно функціонує оксюморон виразу "спад економічного зростання" і "негативні темпи зростання", які, повідомляючи про деяке зниження темпів зростання, все-таки не заперечують його наявність: в пресуппозицію цих виразів входить затвердження, що "зростання відбувається", хоча насправді це не так: *period of negative economic growth – economic crisis*.

Лінгво-комунікативною особливістю функціонування евфемізмів в текстах ЗМІ є комбінування відразу декількох маніпулятивних способів і засобів евфемізації, що робить маніпулювання витонченішим, не настільки явним. Так, спосіб генералізації значення часто поєднується із застосуванням запозичених слів і термінів, які звучать більш офіційно, благородно. Наприклад, обговорюючи скорочення бюджету, політики не використовують слово "скорочення", а говорять про необхідність здійснення "*оптимізації, раціоналізації, реструктуризації або реорганізації бюджету*".

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна сказати, що евфемізми володіють величезним маніпулятивним потенціалом, який використовується у мові ЗМІ. Вони або затемнюють, приховують справжній стан речей, або ж демобілізують громадську думку, так як пом'якшене, нейтральне формулювання не викликає у свідомості реципієнта відповідного роздратування на відміну від прямої номінації.

Широке, комплексне дослідження можливостей евфемії в лінгвістиці та поширення цієї інформації серед населення дозволило б уникнути маніпулятивного впливу преси, реклами та телебачення на аудиторію. Як кажуть, «Хто попереджений, той озброєний!»

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баскова, Ю. С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ : на материале русского и английского языков [Текст] : автореф. дис. канд. филол. наук. / Юлия Сергеевна Баскова ; Кубан. гос. ун-т. - Краснодар : [б. и.], 2006. - 23 с.
2. Кацев А.М. Роль ассоциативности в эвфемии // Проблемы синхронного и диахронного описания германских языков. — Пятигорск, 1981. - С. 140-146.
3. Ларин, Б. А. Об эвфемизмах [Текст] / Борис Александрович Ларин // Ларин Б. А. Проблемы языкознания : Сб. статей, посвящ. 75-летию акад. И. И. Мещанинова. - Л.: ЛГУ, 1961. - (Учен. зап. Ленингр. ун-та, № 301 : Сер. филол. Наук : Вып. 60). - С. 110
4. Москвин, В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка [Текст] / Василий Павлович Москвин. - 2-е изд. - М.: Ленард, 2007. - 264 с
5. Пауль, Г. Принципы истории языка / Пер. с нем. ; Под ред. А.А. Холодовича. - М.: Изд-во иностр. лит., 1960. - 500 с.
6. Шор, Р.О. Язык и общество / Розалия Осиповна Шор. - М.: Работник просвещения, 1926. - 152 с.
7. Holder R. W. A Dictionary of Euphemisms, Oxford University Press, 2003. - 501p.
8. Longman Dictionary of English Language & Culture. London: Longman, 1999. - 1568 p.
9. Merriam-Webster online dictionary [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/>

Катерина ЗАЙЦЕВА

НАЦІОНАЛЬНА СВОЄРІДНІСТЬ СЕМАНТИКИ ЗООФРАЗЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

Фразеологізми є специфічним засобом відображення світу носіями певної мови та відображає довготривалий процес розвитку культури народу, фіксує та передає від покоління до покоління культурні стереотипи, знання як про саму людину, так і про її ставлення до навколишнього світу. В



основу нашого дослідження покладено розуміння фразеологізму як семантично пов'язаного сполучення слів, яке відтворюється у вигляді усталеної, неподільної, цілісної конструкції [4, с.35]. На відміну від висловів або речень, фразеологізми виникають у процесі мовлення відповідно до загальних граматичних та семантичних закономірностей поєднання лексем [там само].

У кожній мові існує певний спосіб сприймання та розуміння народом світу. У кожного народу свої унікальні цінності, історія, природа, життєві реалії. В.А. Маслова вказує на тісний зв'язок фразеологічних одиниць певної мови та базових знань носіїв мови, їх культурно-національними традиціями. Це і складає національну картину світу [1, с.288].

На сучасному етапі розвитку науки про мову дослідження фразеологічних одиниць неможливе без розгляду ролі фразеологічних одиниць у презентації культури народу.

Згідно В.Н. Телія зв'язок мови та культури реалізується через культурну конотацію, що виникає як результат інтерпретації образної основи фразеологізму та співвідношення її з культурно-національними еталонами та стереотипами, які передають менталітет народу [7, с.120].

Значна кількість фразеологізмів утворилася на основі спостережень за поведінкою, життям тварин. Саме це пояснює наявність в англійській мові великої кількості зоофразеологізмів, особливості яких є недостатньо дослідженими у сучасній лінгвістиці, що і зумовило актуальність обраної теми.

Для дослідження національного компоненту у фразеологічних одиницях науковці використовують безліч методик та підходів. Наприклад, науковець В.А. Маслова вважає, що особливості фразеологізмів слід вивчати не лише з позиції носіїв англійської мови, але і з позиції стороннього споглядача – на основі універсальних термінів культури. У даному випадку фразеологізм – це не лише текст, а і носій культурної інформації. Кожен фразеологізм відіграє важливу роль у формуванні національної культури народу.

Проте не усі фразеологічні одиниці є культурно-специфічними за своєю семантикою. Фразеологізми, які є найбільш «культуровмісними», на нашу думку, це образно-емотивні фразеологічні одиниці. Образно-емотивні фразеологізми допомагають дослідити стереотипне мислення народу, яке поклало основу образному мисленню і з часом закріпилися за фразеологізмом [6, с.95-98].

Існують такі підходи до вивчення національно-культурної специфіки фразеологізмів: лінгвокраєзнавчий, контрастивний, лінгвокультурологічний та когнітивний.

Наголосимо, що усі чотири аспекти є нерозривними і можуть слугувати етапами дослідження фразеологічних одиниць [8, с. 624]:

- 1). дослідження безеквівалентних екстралінгвістичних факторів (*a paper tiger* – армія, організація, управління, що не має реальної влади);
- 2). дослідження структурно-семантичних особливостей міжмовних фразеологічних аналогів;
- 3). дослідження національно-культурних конотацій концепту культура, що містять у собі фразеологізми;
- 4). дослідження особливостей функціонування національного менталітету.

За основу дослідження взято підхід до вивчення національно-культурної специфіки фразеологічних одиниць науковця О.Ф. Арсентьевої, яка пропонує три рівні виявлення національно-культурних особливостей: в лакунарних фразеологічних одиницях; у фразеологічних одиницях до складу яких входять життєві, національно-культурні реалії англійців; та у прототипах фразеологічних одиниць, а саме у вільних словосполученнях [2, с.172].

Безеквівалентні або лакунарні фразеологічні одиниці це ті, які існують лише в одній мові і відсутні в усіх інших мовах світу [5, с. 65-68]: *a license to print money* – незаконно отриманий привілей, можливість заробити гроші; *fire water* – алкогольні напої; *the King's peace* – спокій, тиша, громадський порядок.

До другої групи відносять фразеологізми, що передають життєві та національні реалії та відомі лише одній нації [там само]: *the whole nine yards* – усе без виключення, (у фразеологізмі є слово «yard», що означає характерну для англійської культури міру довжини); *quaker meeting* – збори, де мало учасників або повна тиша, («quaker» - квакер – член християнської общини сер 18 ст., квакери відхрещувались від інституту священників та церковних таїнств); *baker's dozen* – чортова дюжина (за старим англійським звичаєм торговці хліба отримували від булочників тринадцять хлібин замість дванадцяти, і тринадцята хлібина йшла на рахунок прибутку торговців); *according to Cocker* – "як по Кокеру", правильно, точно за всіма правилами (Е. Кокер, 1631 – 1675, автор англійського підручника з арифметики, який був широко розповсюджений у XVII ст.); *Fortunatu's purse* – повний гаманець (Fortunatus – казковий персонаж); *the curse of Scotland* – "прокляття Шотландії", бубнова дев'ятка (карта названа із-за схожості з гербом графа Далримпла Стейра, який викликав ненависть у Шотландії своєю про англійською політикою); *be born within the sound of Bow bells* – «народитися у Лондоні», (у центральній частині Лондона знаходиться відома усім церква St. Mary-le-Bow).

Крім того, в лінгвістичній літературі виділяють ще один спосіб визначення національного компоненту у фразеологічних одиницях, що називається «локальна маркованість» - варіативність лексичних одиниць залежно від варіанту мови [3, с.657].

Локальна маркованість дозволяє класифікувати фразеологізми в залежності від їх національно-культурної особливості за такими критеріями [там само]:



1) трудова діяльність різних соціальних груп (*busman's holiday* – займатися роботою у святковий день – реальний факт, водіям автобусів необхідно було навчати нових робітників у вихідні дні);

2) суспільна система, соціальна ієрархія (*every cook praises his own broth* – кожен купець хвалить свій товар; *too many cooks spoil the broth* – два кухарі зіпсують страву – передають реалії сфери обслуговування);

3) фразеологічні одиниці традиційно-побутового характеру (*pull devil, pull baker* – так тримати! – факти дійсності; *baker's dozen* – чортова дюжина);

4) фразеологізми, що передають географічні особливості країни (*carry coals to Newcastle* – возити вугілля в Ньюкасл, їхати в Тулу зі своїм самоваром);

5) фразеологізми взяті з літературних джерел, газет, державних документів (*the curse of Scotland* – "прокляття Шотландії", бубнова дев'ятка (карта названа із-за схожості з гербом графа Далримпла Стейра, який викликав ненависть у Шотландії своєю про англійською політикою).

Предмет нашого дослідження складають різноманітні фразеологічні одиниці з зоосемічним компонентом, які можуть бути представлені окремими лексемами (*chameleon* – хамелеон), усталеними порівняннями (*as red as a lobster* – червоний як рак), усталеними словосполученнями (*goose pimples* – гусяча шкіра), і в окремих випадках реченнями, наприклад, пареміями (*when the cat's away, the mice can play* – і вовки ситі, і вівці цілі).

У процесі аналізу зоофразеологізмів постає питання співвідношення об'єктивного й суб'єктивного в досліджуваних мовах. Підґрунтям для переносу значення назв тварин слугують як об'єктивні факти реального світу, так і культурні стереотипні уявлення, спільні для переважної більшості носіїв мови. Стереотипи можуть суперечити енциклопедичному знанню, хоча й бути широко використовуваними як підґрунтя для порівняння людини й тварини [9, с.183].

Один із підходів, які ми використовували для дослідження зоофразеологізмів є поділ їх на різні тематичні групи. Нами було виділено 10 тематичних груп фразеологічних одиниць із зоосемічним компонентом і розглянуто їх особливості. У цій статті пропонується розглянути дві групи фразеологізмів із зоосемічним компонентом, перша з них виражає риси характеру людини, а інша – зовнішність людини.

Переважає більшість ФО містить певні оціночні категорії, емоційно-оцінювальне ставлення. Виявляють негативні, позитивні й нейтральні компоненти фразеологічного значення, в основі яких є засудження, схвалення чи відсутність яскраво вираженого схвалення чи засудження як констатація факту чи явища.

Нами було виявлено такі зоофразеологізми на позначення негативних рис людини (такі ФО утворюють найчисельнішу групу): *to shoot at a pigeon and kill a crow, to hunt with the hound and run with the hare; a wolf in sheep's clothing* (лицемірство); *to talk horse; to swell as/like a turkey-cock; on one's high horse; proud as a peacock; play the peacock; strut like a peacock* (зверхність, пиха); *to shoot/throw the bull, to talk the hind leg off a donkey* (балакучість); *as greedy as a wolf, to eat like a horse/ pig, a dog in the manger, to wolf down* (жадібність); *like a lamb, (as) timid as a hare* (занадто велика покірливість); *the daughter of the horse-leech, to whip the cat* (жорстокість); *the black sheep* (безчестя, ганьба); *as stubborn/ obstinate as a mule* (впертість); *a toad-eater* (підлабунництво); *cunning/ sly as a fox* (хитрість). ФО, що виражають позитивні риси характеру людини: *to help a lame dog over stile; smb wouldn't hurt a fly* (доброта); *brave as a lion* (мужність); *a willing horse, to work like a horse, as busy as a hen with one chicken, as busy as a bee/beaver* (працьовитість).

Відсутність яскраво вираженого схвалення чи осуду виражається в таких ФО: *to bell the cat, to take the bear by the tooth* (схильність до ризику); *to chicken out of smth* (обережність), *neither fish nor fowl* (ні риба ні м'ясо); *quiet as a mouse; cat gets one's tongue* (сором'язливість); *a bird of passage* (непосидючість); *a lone wolf* (самостійність, незалежність).

Серед ФО, що характеризують зовнішність людини, нами було виділено такі одиниці: *an aquiline nose, mutton-chop whiskers* (на позначення рис обличчя); *(as) graceful as a swan, (as) lithe as a panther* (особливості статури); *to be no spring chicken, an old cat* (вік); *mutton dressed as lamb* (доросла жінка, одягнута як дівчинка, не відповідно до віку).

Отже, після проведеного дослідження, можемо стверджувати, що існує три основні принципи визначення національної своєрідності фразеологічних одиниць сучасної англійської мови – яскравий національний образ, специфічні компоненти національних реалій та відсутність міжмовних аналогів. У ході дослідження було виявлено, що зоофразеологізми всебічно відображають особливості життя людини та характеризують саму людину.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антрушина Г.Б., Афанасьєва О.В., Морозова Н.И. Лексикология английского языка. – М., 2000 – 288 с.
2. Арсентьева Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. 172 с.
3. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 657 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пос. Для институтов и фак. иностр. яз. 3-е изд., стереотип. Дубна: Феникс+, 2005. 35 с.
5. Селифонова Е. Д. Этнокультурный аспект отражения картины мира (на примере русских и английских фразеологизмов с моносемными компонентами) // Фразеология и межкультурная коммуникация. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2002. Ч. 2. С. 65–68
6. Смит, Логан П. Фразеология современного английского языка. – М., 1987. – с. 95-98
7. Телия В.Н. Русская фразеология. – М., 1996. – 120 с.



8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация, М:Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
9. Фокс К. Англия и англичане. О чем молчат путеводители, Рипол Класик, 2012. – С. 300 - 350
10. Cowie, A. Phraseology: Theory, Analysis and Applications (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology). New York: OUP, 2001. 272 p.
11. Ginzburg RS et al. A Course in Modern English Lexicology. M., 1979. – 206 с.
12. English Idioms & Idiomatic Expressions// http://www.learn-english-today.com/idioms/idioms_proverbs.html

Євгенія КОНОНЕНКО

ДОСЯГНЕННЯ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор О.М. Білоус

На сучасному етапі розвитку цивілізації безпечно навколишнє середовище стало однією з головних цінностей. На перетині технічних, природних та гуманітарних наук виникають такі дисципліни як соціальна екологія, екологічна етика, естетика, культура, психологія. Відповідно, екологічна проблематика стає предметом посиленої уваги лінгвістів. Досліджується історико-культурний аспект екологічних дискурсів німецькомовних текстів, вивчається екологічний дискурс як культурологічний концепт (О.В. Созинов), досліджується генезис екологічного дискурсу (Д.В. Єфременко), культурологічний вимір екологічних проблем (М.М. Кисельов, Л.Н. Коган, Д.С. Ліхачов, Ю. Одум, М.Н. Епштейн та інш.), взаємодія природи і людини в рамках екологічної і культурної антропології в контексті культурно-екологічного дискурсу (Н.С. Гребеннікова). Також досліджуються лінгвокогнітивні особливості екологічного дискурсу (І.О. Розмаріца), вивчається екологічна термінологія (С.В. Овсейчик, К.Ю. Симонова), аналізується екологічна публіцистика (Т.О. Бондаренко, Г.М. Гопко). Окремі аспекти екологічного дискурсу привертають увагу українських та російських лінгвістів, що досліджують його на матеріалі німецької (О.В. Іванов, І.Н. Рогожнікова) та англійської мов (С.В. Баранова, С.Н. Семенова, Л.В. Сологуб, О.Г.Хитрова) [14, 3].

Актуальність дослідження зумовлюється непересічним значенням еквівалентного перекладу текстів у галузі охорони навколишнього середовища на основі розгорнутого граматичного, лексикологічного та синтаксичного аналізів паралельних текстів у галузі екології. За тематичним параметром екологічний дискурс тлумачиться як сукупність усних і писемних текстів, які присвячені екологічним проблемам, що стосуються взаємодії людини з її природним оточенням, природи як такої і стану навколишнього середовища.

Об'єктом дослідження є еквівалентний переклад текстів у галузі охорони навколишнього середовища.

Предметом дослідження є аналіз перекладу текстів науково-публіцистичного стилю у галузі охорони навколишнього середовища, що належить німецькомовній та україномовній лінгвотрадиціям.

Матеріал дослідження. Матеріалом дослідження слугував німецькомовний журнал "Umwelt" науково-публіцистичного стилю, а також його переклад українською мовою, який виконувався нами самостійно та паралельні тексти (нім., укр. мови) галузі охорони навколишнього середовища.

Мета дослідження. Метою нашої роботи є вивчення особливостей досягнення еквівалентного перекладу німецькомовних науково-публіцистичних текстів екологічної тематики на матеріалі журналу "Umwelt" та на основі паралельних текстів (нім., укр. мови)

Поставлена мета зумовлює розв'язання таких **завдань**:

- 1) охарактеризувати поняття "еквівалентність" у перекладознавстві;
- 2) визначити особливості досягнення еквівалентного перекладу;
- 3) виконати переклад текстів, обраних матеріалом дослідження;
- 4) проілюструвати детальний опис перекладацького аналізу, тобто виокремити та проаналізувати лексичні, морфологічні та синтаксичні особливості текстів екологічної галузі.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовані нами тексти належать до науково-публіцистичних текстів, особливостями яких є значне використання термінології. Сфера використання науково-публіцистичного стилю мови – наукова діяльність, науково-технічний прогрес суспільства, освіта, навчання [3, 45].

Головне призначення науково-публіцистичних текстів – систематизування, пізнання світу, доведення теорій, обґрунтування гіпотез, класифікацій, роз'яснення явищ, систематизація знань, виклад матеріалу, представлення наукових даних суспільству.

Головні ознаки науково-публіцистичних текстів: інформативність, зрозумілість і предметність, об'єктивність, логічна послідовність, узагальненість, однозначність, точність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументація, висновки [3, 46].

Головні мовні засоби науково-публіцистичних текстів: абстрактна лексика, символи, велика кількість термінів, схем, таблиць, графіків, зразків-символів, часто іншомовних слів, наукова фразеологія (стійкі термінологічні словосполучення), цитати, посилання, однозначна загальноживана лексика, безсуб'єктність, безособовість синтаксису, відсутність всього того, що вказувало б на особу



автора, його уподобання (емоційно-експресивних синонімів, суфіксів, багатозначних слів, художніх тропів, індивідуальних неологізмів).

Науково-публіцистичний стиль широко використовується в газетах і журналах. Цим стилем журналісти пишуть повідомлення про досягнення науки і техніки. Науково-публіцистичні тексти призначені для передачі великого обсягу систематизованої інформації з певної теми для широкого кола читачів [3, 48].

Згідно класифікації Алексєєвої І.С. даним текстам екологічної тематики властиве співвідношення різних видів інформації, серед яких розрізняють когнітивну, оперативну, емоційну та естетичну інформацію. Когнітивна інформація – це об'єктивні відомості про навколишній світ; оперативна інформація використовується, аби закликати до здійснення певних дій чи утримання від них; емоційна застосовується для передачі певних почуттів; естетична – призначена для передачі відчуття прекрасного. Далі подається співвідношення цих типів інформації у текстах, які є об'єктами аналізу [1, 206].

Когнітивна інформація. Носіями цього виду інформації є переважно терміни, питома вага яких складає 50% (100 одиниць) термінів у перекладених нами текстах. В них зустрічалися й терміни з географії, хімії, фізики, економіки, а також з біології та екології. Наведемо приклади деяких з них.

Der Umweltzustand, die Bilanz, die Ressourcen, die Reduktion, die Energieeffizienz, das Treibhausgas, der Klimawandel, die Versauerung, der Stickstoff, das Bruttoinlandsprodukt, das Fließgewässer, die Minimierung, die Investition, die Luftreinhaltung, die Mammografie, die Elektromobilität.

Об'єктивність подачі інформації забезпечується помітною питомою вагою (20%) пасивних речень, з яких (2,5%) займає Zustand Passiv та (1%) Passiv mit Modalverben (*Der Umweltbericht 2010 ist in sechs Kapitel gegliedert. Auch im Bereich Energieeffizienz wurden Fortschritte erzielt. Die Praxisbeispiele aus NRW zeigen, wie zusätzlicher Klimaschutz auch in Deutschland durch die Marktmechanismen des Kyoto-Protokolls erreicht werden kann.*)

Абстрактність (інший параметр когнітивної інформації) на синтаксичному рівні забезпечується за рахунок значної кількості складних речень (50%), а на лексичному – за допомогою позначення дій та процесів переважно через іменники, внаслідок чого текст набуває ознак номінативного стилю [1, 212].

(Das Bundesumweltministerium erarbeitet derzeit ein Nationales Ressourceneffizienzprogramm, das insbesondere auf die Minimierung von Beeinträchtigungen der Umweltmedien durch Rohstoffgewinnung und Verarbeitung ausgerichtet ist).

Стислість інформації в текстах, що розглядаються є невисокою, лексичні скорочення (*напр., d.h. тощо*) та графічні скорочення (*напр., двокрапка, дужки*) майже не вживаються (1%, 2%) [1, 213]. Аббревіатур у тексті майже 7% (*GmbH, RAG, RWE ED, JIM.NN, STUV, SOTEC, BHKWs, EU, BIP*).

В проаналізованих нами текстах наявна велика кількість складних слів, тобто композит, що складають 95% (300 одиниць) загального тексту.

Наприклад, Zukunftspolitik, Entwicklungskooperation, Planungsgrundlage, Energiekonzept, umweltfreundlich, langfristig, Rohstoffgewinnung, Dampfkesselanlage, Emissionshandel.

Досить значною є кількість іменників утворених за допомогою суфіксів. Найчастіше вживаються такі суфікси як:

ung, -tion, -keit (30%) (*Modernisierung, Luftreinhaltung, Möglichkeit, Tragfähigkeit, Reorganisation, Reduktion, Investition*); далі йдуть **-tät, -ent, -schaft, -um** (22%): *Mobilität, Produktivität, Prozent, Wirtschaft, Landschaft, Bundesumweltministerium*; **-ie** (17%): *Solarenenergie, Schutzgebietsphilosophie, Gastronomie*. Серед суфіксів прикметників найпоширенішими є суфікси **-lich, -ig** (20%), *наприклад, wirtschaftlich, umweltfreundlich, nördlich, langfristig*; за ними (13,5%) йдуть **-ant, -isch, -tion**: *interessant, ökonomisch, touristisch, technologisch*. Що стосується дієслів то (15%) утворені за допомогою невідокремлюваних префіксів **ver-, be, er-, ent-** *наприклад, vermeiden, verknüpfen, beschleunigen, erreichen, entlassen*, (23%) дієслів утворені за допомогою відокремлюваних префіксів **an-, über-, um-, auf-, ein-, bei-, aus-**: *anrechnen, aufheizen, einbeziehen, übergreifen, umfassen, aufnehmen, anbieten, ausgeben, übernehmen*.

Завданням перекладацького аналізу було: встановлення лексичних, морфологічних та синтаксичних труднощів перекладу текстів за тематикою, обраною матеріалом дослідження. Для цього ми відібрали чотири німецькомовних тексти за темами "Політика захисту навколишнього середовища – політика майбутнього", "Захист природних сфер життя", "Клімат та енергія" та "Насолода природою найвищого ґатунку", обсяг текстів складає близько 20 000 друкованих знаків. Ми переклали кожен з цих текстів українською мовою і проаналізували з огляду на лексичні, морфологічні та синтаксичні особливості перекладу.

Переклад термінів та власних назв. Транслітерація – спосіб перекладу іншомовних слів, під час якого іншомовне слово не переноситься повністю незмінним в українську мову, а транскрибується лише його основна частина, до якої приєднуються словотвірні суфікси української мови.

Наприклад: Firma Steinbach & Vollmann – фірма Штайнбах Фольман; Anthrazit – антрацит; Biogas – біогаз; Kyoto-Protokoll – Кіото-протокол; Potenzial – потенціал; Megawatt – мегават; Norbert Röttgen – Норберт Рьоттген.

Транслітерацію доречно вжити, щоб правильно передати при перекладі власні назви, а також слова-терміни.

Загальна кількість слів, які були перекладені за допомогою транслітерації, складає 3,5% від загальної кількості проаналізованих термінів.



Калькування – переклад елементів, які складають загальне слово, на основі регулярних відповідностей. Цей спосіб застосовується, коли слово не підлягає обов'язковій транслітерації і коли переклад досить повно передає його зміст [8, 51]. В тексті калькування складає 44,5%. Наприклад:

Naturlandschaft – природний ландшафт, *Nationalpark* – природний парк, *Naturschutz* – захист природи, *Partnerinitiative* – партнерська ініціатива, *Bundesamt* – федеральне відомство, *Tourismusorganisation* – туристичні організації; *Spezialpreis* – спеціальна ціна; *Partnerkategorien* – партнерські категорії; *Aktionsplan* – акційний план; *Trinkwasserqualität* – якість питної води.

Калькування в перекладі тексту необхідне для передачі повного змісту тексту.

Трансформаційний переклад – переклад із застосуванням різного роду трансформацій: додавання та опускання слів, тлумачення понять у тексті в зносках, використання приблизної відповідності тощо. Цей спосіб застосовується у випадку передачі фонові інформації, яка є невідомою для читача [8, 51].

Загальна кількість слів, які були перекладені за допомогою трансформаційного перекладу складає 2%. Продемонструємо застосування трансформаційного перекладу на таких прикладах: *Nationalparkverwaltung* – керівництво національного парку; *Administration* національного парку; *Umweltverwaltung* національного парку. *Qualitätsanspruch* – вимоги щодо кращої якості продукції; *Prämien* щодо якості продукції; *Reklamation* якості продукції. *Luftreinhaltung* – заходи відносно очистки повітря; *Bekämpfung* з забрудненням повітря; *Unterstützung* чистоти повітря. *Übernutzung* – експлуатація; *Nutzung*; *Recht* на використання.

Скорочені слова (аббревіатури) – скорочення слів та виразів активно використовується у текстах тематики навколишнього середовища. Більшість з них мають регулярні відповідники, зафіксовані у словниках та відповідній літературі. При перекладі скорочень оригіналу для збереження функціонально-стилістичної адекватності перекладного тексту ми застосовуємо відповідні українські скорочення: *VВП* – внутрішній валовий продукт; *EU* – Європейський союз; *UNO ECE-Norm* – Організація Об'єднаних Націй, *ЮНЕП* – програма ООН щодо навколишнього середовища; *BHKWs* – тепло-енергоцентральні станції; *CO₂* – вуглекислий газ.

Отже, фонові знання, які необхідні перекладачеві для еквівалентного перекладу німецькомовних екологічних текстів мають бути засвоєні майбутніми фахівцями в області перекладу у процесі навчання, вони включають знання теорії перекладу та знання предметної галузі, до якої належить текст оригіналу. До першої групи знань відноситься усвідомлення граматичних, лексичних, термінологічних і жанрово-стилістичних трудностей перекладу із урахуванням норм вхідної та вихідної мов, а також володіння способами перекладу та лексико-граматичними трансформаціями. Для еквівалентного перекладу науково-публіцистичних текстів у галузі охорони навколишнього середовища перекладач має знати головні поняття з екології, морфологічні, граматичні та синтаксичні способи перекладу текстів екологічної тематики, а також термінологію на якій ґрунтуються тексти з галузі охорони навколишнього середовища. Лише тоді переклад буде повноцінним, морфологічно, граматично та синтаксично правильно оформленим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение / Алексеева И.С. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Білоус О.М. Теорія перекладу (курс лекцій): Навчальний посібник / Білоус О.М. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2002. – 116 с.
3. Валеєва Н.Г. Жанрово-стилістическая характеристика научно-публицистических текстов / Валеєва Н.Г. – М.: Высшая школа, 1997. – 234с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / Виноградов В.С. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Ганічева Т.В. КНЛУ// Актуальні проблеми перекладознавства та навчання перекладу / Ганічева Т.В. – 2006. – №5. – С.39-40.
6. Жихарева О.О. Екологічний дискурс: культурологічний підхід/ О.О. Жихарева// Вісник Житомирського державного університету. – 2013. - №68. – С. 74-77.
7. Иванова Е. В. К проблеме исследования экологического дискурса/Е.В.Иванова// (Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 134 – 138.
8. Кучер З. І. Практика перекладу (німецька мова) / Кучер З. І. – Черкаси.: ЧДТУ, 2007. - 256 с.
9. Найда Ю.А. Процедуры анализа компонентной структуры референционного значения / Найда Ю.А. // НЗЛ – М. – 1983. – №14. – С. 61-74.
10. Овсейчук С.В. Формування української екологічної термінології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог.наук: спец. 10.02.01 "Українська мова"/ Овсейчук С.В. – К., 2006. – 19с.
11. Розмаріца І.О. Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / І.О. Розмаріца. – Київ, 2004. – 15с.
12. Руденко Н. С. Экологические концепты в разных типах дискурса (на материале научно-технического и поэтического дискурсов)/ Н. С. Руденко// Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия Филология. Том 20(59). – №1. – 2007. – С. 197 – 201.
13. Созинов А. В. Экологический дискурс : глобальный, национальный и региональный уровни (историко-культурологический анализ) : дис. канд. культурологи : 24.00.01 / Созинов Александр Витальевич. – Краснодар, 2011. – 193с.
14. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретичні основи словотвору в німецькій мові / Степанова М.Д., Фляйшер В. – М.: Вища школа, 1984. – 202с.
15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ. / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
16. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / Федоров А.В. – М.: Филология Три, 2003. – 414 с.
17. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / Швейцер А.Д. – М.: Наука, 1988. – 215 с.



Марина КОРОЛЬОВА

СЕМАНТИКА, СИНТАКСИС ТА ПРАГМАТИКА НІМЕЦЬКИХ ПОРТРЕТНИХ ДІЄСЛІВ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

У сучасному мовознавстві дослідники вітчизняні і зарубіжні К. Бюлер, Х. Брінкман, К. Ізард, Л. М. Васильєв, В. М. Дзюба, О. О. Уфимцева, Ж. П. Соколовська, Н. Ф. Клименко, М. М. Пещак, Е. В. Кузнецова, Д. Н. Шмельов, Ф. П. Філін, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов підкреслюють, що значення слова повинно аналізуватися не ізольовано, а системно. Звідси випливає, що одним із завдань семантики є поєднання слів у певні групи (синонімічні ряди, лексико семантичні групи, тематичні групи, семантичні поля) з метою показати «членування лексичного складу мови та описати змістову сторону мови» [3, с.64].

Систематизацією лексики у лексико-семантичні класи у другій половині ХХ століття активно займалися А. Вежбицька, О. Духачек, Г. Іпсен, Т. П. Ломтев, Ст. Ульман та ін., а саме поняття семантичної системи бере початок у 1900 році, коли Г. Остгоф опублікував свою роботу «*Vom Suppletivwesen der indogermanischen Sprachen*». В українському та російському мовознавстві дослідженням семантичної систематизації присвячені роботи О. О. Потебні. Він відзначав, що «мова як система символів є щось упорядковане, всяке явище її знаходиться у взаємодії з іншими» [6, с.122]. Значний внесок у проблеми семантизації лексичної системи вніс М. М. Покровський. Він вивчав семантику не окремого слова, а групи слів, пов'язаних одне з одним семантично і зробив висновок про те, що «семасіологічний процес поширюється на цілі категорії слів» [5, с.75]. Тобто, первинне номінативне значення дієслова повинно виражати поняття "зовнішність", "зовнішній вигляд" незалежно від контексту.

Актуальність дослідження полягає у зіставному вивченні лексико-семантичної групи портретних дієслів в німецькій та в українській мовах.

Мета дослідження: системне дослідження портретних дієслів як засобу мовної репрезентації характеристики зовнішності людини; розгляд структури змісту лексичних одиниць досліджуваної семантики; вивчення впливу семантичного компоненту "зовнішність людини" на граматичну парадигму дієслів; здійснення аналізу семантичних критеріїв системного опису структури слова та різного роду відношень між словами.

Об'єктом дослідження є лексико-семантична група дієслів сучасної німецької мови з додатковою семою "зовнішність людини" у смисловій структурі; семантичний опис структури портретних дієслів.

Предмет дослідження містить опис лексико-семантичного простору портретних дієслів; вивчення лексики як системи та розгляд проблеми значення слова; репрезентація якісних ознак дієслова, що є притаманними компетенції прикметників.

Загальновідомим є той факт, що вивчення лексики як системи ускладнюється багатьма факторами, серед яких, в першу чергу, слід відзначити проблемне значення слова, полісемію, велику кількість лексико-семантичних варіантів (ЛСВ) і т.д.

Фактичним матеріалом слугували портретні дієслова, відібрані з творів німецьких письменників, словників та із засобів масової інформації, загальна кількість яких становить 250.

Різноманітність суттєвих проявів людини - соціальних, особових, моральних - починається, на наш погляд, з її зовнішності. Зовнішність - та своєрідна первинна інформація, яка здатна тим чи іншим чином характеризувати людину. Опис зовнішності людини за допомогою характеристики статичних анатомічних деталей, рис обличчя, особливостей статури, одягу, віку використовується багатьма науками, об'єктом дослідження яких є людина. У всіх цих галузях характеристика зовнішності людини сприймається як портретний опис людини. У поняття "портретний опис" включається в першу чергу опис саме зовнішності, зовнішнього вигляду людини, хоча значимість таких складових портрету, як психологічні риси або так званий динамічний портрет (особливості пересування, мовлення, зміна зовнішньої ознаки та ін.) важко відхилити [8].

Необхідність опису зовнішності людини зумовлена також суто прагматичними причинами, тобто процесом комунікації. Спілкування людей передбачає в першу чергу ідентифікацію об'єкта, фіксацію уявлень про учасника комунікативного акту. "Зовнішність - це результат процесу сприйняття людиною іншої людини - об'єкта у просторі - розрізнення в цьому об'єкті окремих якостей, подальший їх синтез [10, с.53].

Результатом аналізу ПД з точки зору суб'єктно-об'єктних відносин, які є одним із критеріїв, що зумовили можливість семантичної класифікації даних дієслів, є семантико-ономасіологічна класифікація, яка має такий вигляд:

I. Суб'єктні дієслова (дієслова поведінки, мовлення, емоційного стану, фізіологічних проявів людини, суб'єктного пересування - *weinen, schreien, toben, bogen*).

II. Об'єктні дієслова - каузативні дієслова (надання зовнішньої ознаки - *wüten, verjungen, schwätzen, erblühen, erröten*).

До портретних дієслів можна віднести також такі дієслова як *квазіесивні*. Цей тип дієслів виражає психо-емоційний стан особи. Традиційно лінгвісти узагальнюють емоції та виділяють наступні: страх,



радість, сум та гнів. Проте актуальним, особливо при дослідженні дієслів, які виражають психоемоційний стан особи, є виділення наступних десяти фундаментальних емоцій, які були емпірично ідентифіковані та описані Керолом Ізардом [2, с. 84–88]. Це інтерес-хвилювання (*наприклад, цікавитися - sich interessieren (für Akk.)*), радість (*radimu - sich freuen (über / auf Akk.)*), здивування (*дивуватися - (ver)wundern, sich wundern (über Akk.)*, *staunen, erstaunen*), горе-страждання (*страждати, горювати - trauern (über / um Akk.)*), гнів (*зніватися - ärgern, sich ärgern, reizen*), відроза (*ненавидіти, відвертати - hassen*), презирство (*зневажати, нехтувати - verachten*) страх (*боятися - sich fürchten*), сором (*соромитися - sich schämen (G.; wegen G.; vor D)*), провина (*винуватити, звинувачувати - beschuldigen (G)*).

Таким чином, у результаті дослідження семантичних особливостей квазісисивних дієслів, які виражають психоемоційний стан особи, виявилось, що вони, хоча на перший погляд і не здаються такими, які виражають емоційні стани особи, при повному та комплексному дослідженні їх семантики виявляються емотивно маркованими. Крім того, вони виражають переважно складні комплекси емоцій людини.

Виявлення перекладацьких еквівалентів серед квазісисивних дієслів супроводжується труднощами. Дуже часто різним дієсловом української мови відповідає одне і те саме дієслово в англійській або німецькій мовах. Це і сприяє актуальності подальших зіставно-порівняльних розвідок семантики дієслів, які виражають психоемоційний стан особи.

Експресивно забарвлені складні дієслова сприяють досягненню стилістичного ефекту. Проаналізувавши експресивний компонент конотації дієслівних композитів у сучасній німецькій мові, можна виділити такі два основних критерії формування їх експресивності:

- 1) структурний критерій (критерій компонентного складу);
- 2) семантичний критерій.

1. Критерій компонентного складу відіграє незначну роль у формуванні експресивності досліджуваних мовних одиниць. Він комбінується переважно із семантичним. Це явище простежуємо на прикладі дієслівних композитів структурної моделі V+V. Майже всі складні дієслова цієї структурної моделі, окрім технічних термінів, є експресивно забарвлені.

2. Семантичний критерій є найважливішим критерієм формування експресивності дієслівних композитів. Поява семи експресивності часто пов'язана з образністю, в основі якої лежить гіперболічна інтенсифікація якоїсь ознаки, якості, дії або стану людини чи тварини.

Це явище яскраво простежується у дієслівних композитів із першими структурними компонентами *tot* – „мертвий“, *kaputt* – „зіпсований, втомлений“, *krank* – „хворий“, *schief* – „кривий“ та *krumm* – „кривий“, які у складі композитів набувають семи інтенсивності зі значенням „дуже“, наприклад: *sich kranklachen, sich krummlachen, sich kaputtlachen, sich schieflichen, sich totärgern, sich totarbeiten, sich totfreuen, sich totlachen, sich totlaufen, sich totmachen, sich totquietschen, sich totschämen, sich totschiemen, sich totsingen, sich totsparen, sich tottanzen* [14].

У наведеному нижче фрагменті тексту спостерігаємо актуалізацію експресивно забарвленого дієслівного композита *sich kranklachen*:

Sie hatten sich über das Vehikel bald kranklachen wollen, als unvermutet aus dem Fahrzeug eine weibliche Stimme fragte: „Wird's lange dauern, bis mein Mann kommt?“ [10]. Дієслівний композит *schönmachen* – „служити (про собаку)“ набуває у наступному контексті експресивного забарвлення та семи зневажливого тону, оскільки семантичним підметом виступає не тварина (собака), а людина: *Vor dir muss ich nicht schönmachen und mir Moralpredigt anhören [...]* [17].

Експресивна сема складного дієслова *loszischen* – „прошипіти (про змію)“ пов'язана з образністю, в основі якої лежить перенесення дії тварини на людину: *Aber der war mit dem Trinkgeld nicht zufrieden, zischte los und ließ eine Abgaswolke zurück* [18].

Для збагачення класу ПД за допомогою словотворення вирішальну роль відіграють: префіксальне словотворення, конверсія, словоскладання та вербалізація іменних основ. Структурно-семантична характеристика ПД зумовлює віднесення їх до розрядів деад'єктивних, девербативних та десубстантивних утворень. Семантичний обсяг похідних ПД характеризується значно більшою мірою конкретизації, аспектуальною завершеністю, що зумовлюється наявністю внутріслівних зв'язків дериваційних компонентів. Системним проявом семантики словотворчих засобів є відносини семантичної опозиції, які характеризують, наприклад, каузативні та приватні ПД [1]. Похідні ПД мають єдину номінативну функцію, єдність лексико-граматичних ознак (зумовлюють керування, аспектуальні характеристики, відрізняючись від дієслова-основи). Процес деривації ПД відзначається наявністю синонімічних словотворчих моделей зі значенням привативності (*ab-, ver-, ent-, er-*), результативності дії (*ver-, ab-*), локальності (*an-, aus-, hinaus-*), пунктуального контакту (*an-, be-*), синоніми, які мають забарвлення високого стилю (з *ent-, empor-*), а також стилістичні словотворчі синоніми (з *ran-, raus-*) [11].

Досліджуючи характер ПД в німецькій мові слід звернути увагу на семіотику дієслів. Семіотика досліджує способи передачі інформації, властивості знаків та знакових систем в людському суспільстві (головним чином природні та штучні мови, а також деякі явища культури, системи міфів, ритуалів), природі (комунікація у тваринному світі) або в самій людині (зорове та слухове сприйняття тощо). Іншими словами, **семіотика** — це теорія знаків та знакових систем. Термін «знак» розуміється в широкому сенсі як деякий об'єкт (взагалі кажучи, довільної природи), якому за певних умов



(створюючих в сукупності знакову ситуацію) зіставлено деяке значення, що може бути конкретним фізичним предметом (явищем, процесом, ситуацією) або абстрактним поняттям.

Семіотика виділяє три основні аспекти вивчення знаку і знакової системи, тобто сукупності знаків, влаштованій певним чином:

1) **синтактика**, що вивчає внутрішні властивості систем знаків безвідносно до інтерпретації (правила побудови знаків в рамках знакової системи);

2) **семантика**, що розглядає відношення знаків до того, що позначається (вміст знаків) або співвідношення між знаками та їх інтерпретаціями незалежно від того, хто служить «адресатом» (інтерпретатором);

3) **прагматика**, що досліджує зв'язок знаків з «адресатом», тобто проблеми інтерпретації знаків тими, хто їх використовує, їх корисності і цінності для інтерпретатора. Тобто, якщо семантика і особливо синтактика мають справу лише з частиною семіотичних проблем, то прагматика, що потребує «допомоги» з боку конкретних наук (наприклад, психології, психолінгвістики, соціальної психології), вивчає ту, що відноситься до семіотики в цілому.

Граматична релевантність семантичного компоненту "зовнішність людини" виявляється в специфічній дефектності парадигм, яку він викликає. Умовно дефектними можуть бути зазначені парадигми особи та числа (1, 2 особа однини та множини), способу дії (Imperativ має місце тільки із запереченням "nicht"), часу (Futurum) і стану, що є специфічним для ПД. Наприклад (відповідно):

...er war bis zur Unerkennlichkeit verjungt und offenbar verliebt wie ein Käfer. - ...ich war bis zur Unerkennlichkeit verjungt... - ...du warst bis zur Unerkennlichkeit verjungt...[15]

Німецькі ПД особливо показові з точки зору наявності в їх семантиці так званих "сумісних понять" або "семантичних сплавів". Оскільки поряд з денотативною семою в їх лексичній семантиці завжди присутній семантичний компонент ЗЛ, він може вважатися інкорпорованим елементом [2]. Кваліфіковані семи в смисловій структурі ПД репрезентовані експліцитно і не потребують контекстуальної підтримки або обов'язкового розширення іншими словами для повної реалізації свого значення. Тобто ПД реалізують тенденцію до мовної економії вже на парадигматичному рівні. На синтагматичному рівні зазначена тенденція реалізується в імплікованій формі.

У витоків структурного підходу до вивчення будови мови в Німеччині стояв Карл Бюлер. У центрі його уваги перебувала структурна організація речення німецької мови, а його визначальним елементом вважалось дієслово, яке за допомогою валентності утворює навколо себе певну морфологічну систему [11].

Розглядаючи дієслово центральним елементом у структурі речення, Х. Брінкманн вважав, що семантика дієслова відображає контури ситуації, які складають номінативну основу висловлювання. Дослідник визначив на прикладі німецької мови лексикосемантичні класи дієслів, які він розглядає як основу для регулярних варіантів моделей речень. Зокрема, дієслова *lieben – hassen, achten – verachten, loben – tadeln* та інші позначають відношення суб'єкту дії до іншої людини. У реченнях з такими дієсловами можна очікувати мотивації відношення. Дієслова *fallen, knicken, drücken, pressen, stampfen, reiben* та ін. позначають зовнішній вплив суб'єкту на об'єкт, допускають уточнення дії за його інтенсивністю або за способом реалізації. Значення ж деяких дієслів визначає семантику підмета: *geschehen, erfolgen, stattfinden, rassieren, vorkommen* – імплікують у функції підмета пропозитивне ім'я або інфінітивну групу [12, с. 13–14].

Семантика дієслова як поєднання експліцитних та імпліцитних компонентів, суто лексичних і синтаксично релевантних, продовжує залишатися у центрі уваги лінгвістів. Виявлення імпліцитних компонентів у семантичній структурі дієслів (наприклад семи "зовнішності людини") визначає актуальний характер дослідження дієслівної лексики, виділення в її складі різних класів, вивчення семантики, синтаксису та прагматики німецьких дієслів, відокремлених в автономний лексико-семантичний простір (ЛСПР). Вивчення потенції дієслова з цієї точки зору є важливим ще й тому, що раніше з його семантикою не пов'язувалися можливості репрезентації якісної ознаки "зовнішність людини", яка традиційно відноситься до компетенції прикметника [1].

У **семантиці** знакових систем розрізняють значення знаку (денотат — те, що даний знак позначає в конкретній знаковій ситуації) і його сенс (десигнат, концепт, інформація, яку знак несе - той, що позначається). Один і той же знак має здатність, як правило, в різних ситуаціях позначати різні предмети, виділяючи їх на підставі загального концепту. Неоднозначність відповідності знаку і концепту веде до так званої **омонімії**, **полісемії** і **синонімії**.

Одним із завдань семантики є поєднання слів у певні групи (наприклад, синонімічні ряди, лексико-семантичні групи, тематичні групи, семантичні поля) з метою показати «членування лексичного складу мови ... та описати змістову сторону мови» [6].

При дослідженні дієслів обираються парадигматичний та синтагматичний аспекти семантики дієслів, які здатні характеризувати зовнішність людини. Наявність такої проблеми зумовлена двома факторами: з одного боку, вивченням мови як системного явища, з другого - висуванням у центр наукових досліджень людини як найбільш універсальної та багатогранної онтологічної сутності. Обидва фактори логічно пов'язані і відображають основні положення антропоцентричної теорії мови [11]. Дієслова з семантичним компонентом "зовнішність людини" викликають цікавість, оскільки їх значення безпосередньо пов'язане з людиною, яка сприймає (суб'єкт сприймання), та яку сприймають (об'єкт сприймання), на основі ознаки візуальності.



Метафоричне значення німецьких ПД визначається семантикою сполучуваних з ними іменників. Виходячи з цього слід зауважити, що для ПД типовими є власне метафора та метонімія [8].

Вивчення семантичної структури будь-якої лексичної одиниці неможливе без врахування прагматичного аспекту її значення. Своєрідність емоційно-оцінювальних висловлювань, які містять ПД, полягає в тому, що їм не властиві характерні для даного типу висловлювань мовні особливості, тобто емоційно забарвлена лексика, експресивний синтаксис, специфічна інтонація, часте використання мовних засобів у нетиповому значенні.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Басок В.А. Контекстуальна синонімія: семантико-стилістичний та прагматичний аспекти (на матеріалі іменників сучасної німецької мови): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 – КНЛУ, 2006. – 183 с.
2. Изард К. Эмоции человека/К.Изард. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
3. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М.: Наука, 1976. – 356 с.
4. Мескева Н.В. «Особенности семантичной структуры портретных дієслів». Автореферат
5. Покровский М.М. Избранные труды по языкознанию. – М.: Изд. АН СССР, 1959. – С.3-170.
6. Потехина А.А. Мысль и язык. Собрание трудов. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 122-155.
7. Почепцов Г.Г. Прагматика текста // Коммуникативно-прагматичні та семантичні функції мовних єдностей. – Калінін, 1980. – С.5-10.
8. Синегуб С.В. «Семантика, синтаксис та прагматика німецьких портретних дієслів» [Текст]: Автореф. дис. канд. філ. наук/ Київський Державний лінгвістичний ун-т. -К., 1996. -21с.
9. Смагина С. В. Глаголы удивления в английском и русском языках: дис...канд. філол. наук: 10.02.20 / С. В. Смагина. – Пятигорск, 1996. – 211 с.
10. Уфімцева А.А. «Лексическое значение». – М.: УРСС, 2002. – 240 с.
11. Шишкова Л.В., Смирнова Т.Ю. Синтаксис современного немецкого языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
12. Bühler K. Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache vollbearb. 3 Aufl.]. –Stuttgart: Lucius & Lucius, 1999. –434 S.
13. Eduard Claudius „Geschichte einer Liebe“ – S.51
14. Duden Deutsches Universalwörterbuch 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion Mannheim u. a. (Dudenverlag) 2001.-1892St.
15. Feutchwanger L. „Die Geschwister Oppermann“, 1975 – 387S.
16. Wellmann H. Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. –Heidelberg: Universitätsverlag „Winter“, 2008. –567 S.
17. Wolf St. „Das Geschenk des Bösen“ – S.267
18. Wolf St. „Die Nacht des Überfalls“ – S.141

Аліна КУМΠΑН

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ У НІМЕЦЬКИХ БАЛАДАХ ХVIII-ХІХ СТОЛІТТЯ НА ПРИКЛАДАХ БАЛАД Й. В. ГЕТЕ, Ф. ШИЛЛЕРА, Г. ГЕЙНЕ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.А. Хоменко

Літературна балада ХVIII-ХІХ століття стала відзеркаленням особливостей своєї епохи, вона виконувала важливі та багатосторонні функції. Попри численні наукові розвідки, присвячені романтичній баладі, цей літературний жанр потребує більш докладного вивчення, систематизації та внесення термінологічних уточнень. У сучасних філологічних дослідженнях балада визначається як "жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історично-героїчного або соціально-побутового характеру з драматичним сюжетом". В особливий розряд народної пісні балада виділяється не випадково: вона являє собою осередок найважливіших духовних категорій народу, в середовищі якого вона створюється. В баладі відображено риси народного буття в його дієвому, драматичному відбитті. Художній вплив народної балади у влучній точності слововживання, в простоті положень і ситуацій, з яких виростають нерозв'язні, здебільшого трагічні, конфлікти. У більшості своїй ці конфлікти мають не випадковий, але соціальний, станово-психологічний, обумовлений суспільним буттям і свідомістю характер [2, с. 40].

Стилістика німецької балади прослідковується на багатьох рівнях і виконує естетичну функцію, функцію художнього впливу на читача або слухача. Художній образ – форма відбиття дійсності в мистецтві, конкретна, й разом з тим узагальнена картина людського життя. Образи в баладах створюються за допомогою цілого ряду художніх засобів мови, таких як метафора, порівняння, звуконаслідування, епітети, повтори, риторичні запитання і т.д.[3,с.24] Саме за допомогою художніх образів формується літературний твір, готовий до сприймання та розуміння читачем. Структурна побудова балади має свої особливості. Характерними для балади є діалогічна форма викладення сюжету, де герої, як правило, звичайні люди, які потрапляють у надзвичайні ситуації, що вимагають від них спонтанних дій, у яких розкриваються їх внутрішні якості, особливості характеру та світосприйняття. Велике значення у баладах має зображення природи: „Nacht und Wind“ в баладі „Erlkönig“, „der Wald“ в баладі „Der Mädchenmörder“ підсилюють трагізм подій, є втіленням злих сил, з якими людині доводиться вступати в боротьбу. З іншого боку, поетичне зображення природи є контрастом до трагічних подій, наприклад: „... zwischen Berg und tief in Tal in „Wassermanns Frau“, „... auf dem hohen Berge „Graf und Nonne“; „... über das Meer „Maria und der Schiffmann“, „... in den grünen Wald spazieren gehen „Der verwundete Knabe“ і т. д., а повтори цих описів природи натякають на неминучу трагічну розв'язку [2, с. 43].



Важливе значення для стилістичного аналізу балади мають часові форми. Їх синонімія у системі, різноманітні транспозиції у вживанні вимагають проведення таких досліджень, у яких морфологія і синтаксис розглядатимуться з точки зору стилістики. Часові форми дієслова відіграють важливу роль у визначенні стилістичних особливостей балад.

Дуже поширеним способом створення стилістико-морфологічних прийомів є так звана транспозиція форми, тобто перенос слів форм у сферу дії іншого граматичного значення і, отже, використання цієї словоформи у значенні, яке йому не притаманне.

Особливо широкі транспозиційні можливості має дієслово, і, перш за все сполучення часових значень дієслівних форм у результаті сполучення двох планів часу, де один із них виражається безпосередньо формою з її основним загальномовним значенням, а інші – мовленнєвим або ситуативним контекстом, наприклад (Уривок з балади Ф. Шиллера «Рукавичка»):

*Und wie er winkt mit dem Finger,
Aufzut sich der weite Zwinger,
Und hinein mit bedächtigem Schritt
Ein Löwe tritt,
Und sieht sich stumm
Rings um,
Mit langem Gähnen,
Und schüttelt die Mähnen,
Und streckt die Glieder,
Und legt sich nieder.*

Тут події переносяться з минулого у теперішній час, читач неначе «залучається» до цих подій. Варто відзначити, що у баладах, романах, новелах, казках та детективах зі стилістичної точки зору розрізняють часовий ряд для розповіді (претерит і плюсквамперфект як давно минулий час), для повідомлення (презенс і перфект як давно минулий час). В ліричних творах ми зустрінемо швидше презенс ніж претерит, оскільки лірика виражає почуття, настрої і думки. Презенс часто використовується у баладах, наприклад у Й.В. Гете („Erlkönig“):

*Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.
Mein Sonn, was birgst du so bang dein Gesicht?
"Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron` und Schweif?"
"Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif." –*

У літературознавстві велику роль відіграє розмежування між часом, який використовується для зображення події у самому тексті (баладі) і часом, який фактично займає подія, про яку розповідають.

Важливим стилістичним засобом є зміна часових форм, а саме стильовий презенс. Він використовується для зображення якоїсь напруженої сцени. Наприклад (уривок з балади Й.В. Гете «Willkommen und Abschied»):

*Es schlug mein Herz, Geschwind zu Pferde!
Es war getan fast eh gedacht.
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht;*

Таким чином, часові форми дієслова відіграють значну роль у стилістичному забарвленні балад. Оскільки стиль є формою, то він є синтаксисом у широкому розумінні, тому що форма є ніщо інше як зв'язок. Практично, в синтаксисі всі елементи несуть виразне навантаження, всі вони мають формальну виразність, виразність власне структури. Саме виразні можливості структури і складають основу стилістичного значення, оскільки тільки в структурі кристалізується саме людський зміст як результат доцільної людської активності, яка виражається у вигляді діяльності. [6, с.12]

У німецькій мові існують різні типи речень: короткі, довгі, поширені, окличні, питальні і наказові – всі вони мають свій зміст і свою сферу вживання. Для німецьких балад характерними є короткі речення.

Короткі речення почали переважати у ХХ столітті, особливо у натуралістичній, імпресіоністській і експресіоністській прозі.

Дійсно різноманітними є можливості для вживання різноманітних моделей речень та варіації довжини речень. Необхідно зауважити, що невелика кількість моделей речень характеризується абсолютним стилістичним забарвленням. В першу чергу це моделі з прислівниковим родовим відмінком, які сприймаються як синтаксичні архаїзми і відтінком піднесеності або насмішки: „Er freut sich seines Erfolgs. Du lachst des trotzigen Entschlusses. (J.W.Goethe)“. Стилiстично маркованим є тип речення, який виступає в ролі «предтакту» розповіді. Наприклад („Ein König in Thule“, J.W. Goethe):

*Es war einst ein König in Thule,
Gar treu bis an das Grab.
Dem sterbend seine Buhle. einen goldnen Becher gab*



В даному випадку займенник «es» є своєрідним сигналом відокремлення світу письменника від світу читача.

Саме здатність моделей здійснювати певний тиск на значення слова (перш за все дієслова), використовується як стилістичний засіб. Різноманітні типи речень виконують важливу стилістичну функцію у німецьких баладах XVIII- XIX ст., надаючи їм тих рис, завдяки яким текст стає більш виразним і чітким, своєрідним.

Однією з жанрових ознак літературної балади є її спрямованість до легендарно-історичного матеріалу. Трагічні події, що лежать в основі будь-якого баладного сюжету, часто розвиваються на тлі якихось історичних подій. Характерними для німецької балади XVIII- XIX ст. є особливі, причому типові, поетичні засоби, які випливають з її природи, з того матеріалу, що покладений в її основу.

Національною особливістю німецької літературної балади є оповідні елементи, їй притаманні експресивність та драматизм, що досягається певними мовними засобами. У баладі часто зустрічаються трансформації, які проявляють себе в синтаксичних змінах тексту: у перестановці слів чи словосполучень, зміні категорій, введення нового слова чи вилучення слів. Для німецької балади характерний цілий ряд стилістичних прийомів і засобів, таких як епітети, метафора, гіпербола, персоніфікація, паралельні конструкції, повторення та інші.

Жанр балади є цікавим явищем у німецькій літературі, в якому простежується народний етнос, ментальність народу, відображення культурного життя та духовних цінностей німецького народу. Сучасна балада продовжує залишатися одним з провідних поетичних жанрів, в якому поети різних регіонів Європи, пишуть на різних мовах, висловлюють свої уявлення про сутність буття, про людське життя, про протиріччя нашої епохи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Володіна Т. Балади Ф. Шіллера /Т. Володіна //Зарубіжна література в школах України. - 2005. - № 11. - С. 56-61
2. Гугнин А. Немецкая народная баллада: Сборник. На нем. яз. - М.: Радуга, 1983. - 415 с.
3. Дах М. Поетика балади / Марта Дах // Слово і час. - 1998. - № 12. - С. 45-58
4. Девкин В. Д. Немецкая лексикография: Учебное пособие для вузов / Валентин Девкин. - М.: Высшая школа, 2005. - 669 с.
5. Качуровський І. Німецька балада як улюблений жанр романтиків / І. Качуровський // Дивослово. - 2007. - № 9. - С. 10-19
6. Любимова З. М. Немецко-русский словарь активной лексики: Около 20 000 слов и словосочетаний / Зинаида Любимова. - 2-е изд. перераб. - М.: Русский язык, 2002. - 479 с.
7. Методичні рекомендації до вивчення тем: "Літературна казка", "Літературна балада" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. - 1999. - № 10. - С. 22-26
8. Науменко А. М. Від рецепції через інтерпретацію до аналізу / А. М. Науменко // Нова філологія. - 2000. - № 1. - С. 305-310
9. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики) Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Науменко - Вінниця: Нова Книга, 2005. - 416 с.
10. Огуй О. Д. Лексикологія сучасної німецької мови / Огуй О. Д. - Вінниця: Нова книга, 2003. - 416 с.

Лілія МАРУЦАК

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

Говорячи про фразеологію та її застосування у мовленні, можна зазначити, що фразеологічні одиниці відіграють істотну роль в акті комунікації. Оволодіти фразеологією іноземної мови – це домогтися високого рівня володіння мовою, тому що фразеологія є одним із найбільш складних аспектів вивчення іноземної мови. Для людини, яка вивчає іноземну мову, фразеологізми іншої мови завжди представляють значні труднощі, особливо в тому випадку, якщо в рідній мові комуніканта немає аналогічної за формою та значенням фразеологічної одиниці. Розгляд фразеологізмів німецької мови на тлі історичного, економічного, політичного та культурологічного розвитку країни забезпечує більш глибоке проникнення в суть цих одиниць, більш глибоке розуміння образу, який ліг в основу фразеологізму [1, с.104]. І це важливо для навчального процесу, так як з методичної точки зору викриття мотивування фразеологізмів підвищує рівень володіння ними, забезпечує кращу запам'ятовуваність, підвищує інтерес до мови. Вивчити фразеологію німецької мови, яка вживається у різних сферах життя, неможливо без використання лінгвокраїнознавчого підходу.

Перш за все, в основі лінгвокраїнознавства лежить вивчення кумулятивної (накопичувальної) функції мови. Лінгвокраїнознавчий підхід для розгляду та вивчення фразеології має велике пізнавальне та прикладне значення при вивченні іноземної мови, а також для лексикографічної практики.

Таким чином, у даній статті простежується в чому і як проявляється національна своєрідність фразеологічних одиниць сучасної німецької мови та в яких тематичних групах фразеологізмів ця національна специфіка виявляється найбільш яскраво, а також підкреслюється комунікативна значимість окремих груп фразеологізмів з національною семантикою [5, с.68].

Висока мовна і лінгвокраїнознавча значимість фразеології змусила звернутися до неї цілий ряд лінгвістів, котрі зробили великий внесок у дослідженні цих наукових проблем, такі як: Е. Агрікола, Ф. Зейлер, Р. Кюфнер, В. Виноградов, В. Строева, Л. Ройзензон, Г. Фішер, Д. Мальцева, В. Мокієнко, В. Маслова та Й. Кучинський.



Актуальність обраної теми обумовлена в першу чергу підвищенням інтересом до фразеологізмів, що розкривають національно-культурне життя німецького народу. Крім того, вивчення німецьких фразеологізмів, що вживаються у різних сферах життя, є необхідним авторові дослідження для ефективного використання доробку у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Предметом роботи є фразеологічні одиниці на позначення традиційного способу життя німців.

Метою роботи є дослідження актуальних аспектів німецьких фразеологізмів, що вживаються у різних сферах життя; дослідження прагматичних зв'язків фразеологічних одиниць з національно-культурною семантикою. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) дослідити відображення національної своєрідності у фразеологічних одиницях німецької мови; 2) обґрунтувати комунікативну значимість фразеологічних одиниць з національно-культурною семантикою; 3) дослідити фразеологізми, що відображають різні сторони традиційного способу життя німців.

У магістерській роботі використано 500 прикладів фразеологічних одиниць відібраних із сучасних лінгвокраїнознавчих словників (Мальцева Д.Г. «Германия: страна и язык. Лингвострановедческий словарь»; Kuczynski J. «Geschichte des Alltags des deutschen Volkes, 1600 bis 1945»; Agricola E. «Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch»; Küpper H. «Wörterbuch der deutschen Umgangssprache»).

Фразеологія вивчає усталені мовні звороти [1, с.41]. Об'єктом дослідження фразеології як розділу мовознавства є стійкі вислови, їх структура, семантика, походження та взаємозв'язок з іншими мовними одиницями. Фразеологією називають також сукупність усталених зворотів певної мови. Фразеологія національної мови збагачується та вдосконалюється, вбираючи в себе безцінні скарби із приказок та прислів'їв, афоризмів і анекдотів, дотепів і каламбурів, сентенцій і парадоксів, професіоналізмів, мовних штампів та кліше. До фразеології у широкому розумінні відносять ідіоми, фразеологічні сполучення і стійкі фрази (прислів'я, крилаті вирази, фрази-привітання тощо, які нерідко виходять за межі словосполучень, тобто є реченнями). У вузькому – лише ідіоми та стійкі сполучення слів, функціонально співвідносні зі словом як номінативною одиницею мови.

У працях В. Шмідта фразеологія розглядається як частина словникового складу мови. Інакше кажучи, він відносить фразеологізми до одиниць мовної системи. Автор ділить фразеологізми за сферами їх виникнення у зв'язку з розкриттям етимології окремих фразеологічних одиниць. Нами було відібрано 30 єдностей, наприклад [4, с.145]:

- 1). із селянського побуту – mit den Hühnern aufstehen; fertig ist die Laube !; die gute Stube; bei j-m in der Kreide stehen; sich einen Kuppelpelz verdienen;
- 2). з мови мисливців – j-m auf die Spur kommen; wütend sein wie ein Berserker; ich hab's gewagt!; da hat eine Uhl gegessen;
- 3). з життя ремісників – über die Schnur; zur Zunft gehören; die ganze Zunft; j-m ins Handwerk pfuschen; j-m das Handwerk legen;
- 4). з солдатського жаргону – von der Pike auf dienen; samt am Kragen, Hunger im Magen; alle Register ziehen; ein fideles Huhn;
- 5). із сфери ігор та музики – j-en in den Sack stecken; alles auf eine Karte setzen; den Ton angeben; j-m den Schwarzen Peter zuschieben.

Якщо ж говорити про фразеологізми з національною семантикою, то їх розділив на дві великі групи дослідник Л. І. Ройзензон [6, с.87]. Було досліджено 20 одиниць, серед яких наступні:

1). фразеологізми з національно-культурною семантикою, що відображають факти, явища, ситуації, предмети тощо, не характерні для носіїв української мови, наприклад: der Alte Herr; bei j-m in der Kreide stehen; j-m einen Korb geben; bis in die Puppen gehen; fertig ist die Laube; rangehen wie Blücher; Bürger in Uniform usw;

2). фразеологізми, що відображають у своїй семантиці предмети, назви тварин, рослин, явища, ситуації, характерні більшою мірою певним економічним та історичним розвитком країни для носіїв німецької мови, хоча вони відомі і в українськомовному ареалі (Geh zum Blocksberg!; der grüne Zweig; Dankbarkeit und Weizen gedeihen nur auf gutem Boden; hart wie Bohnenstroh; blaue Bohnen; viel Hopfen viel Roggen). Наприклад, фразеологізми, що відображають особливості природно-географічного середовища. В обох країнах можуть бути відомі одні й ті ж рослини, види дерев, сільськогосподарські культури або тварини, так як географічне положення, кліматичні умови певною мірою схожі. Але не у всьому, і цим пояснюється переважне поширення якої-небудь рослини або тварини в тій або іншій країні [11, с.83].

Вважається, що фразеологізми, які містять подібні компоненти, а в німецькій мові до них можна віднести, наприклад: Spargel, Hopfe, Schwein, Nase і т.д., також відрізняються національною своєрідністю. У цьому випадку можна говорити про національну специфічність подібних фразеологізмів. І тільки знайомство з історією, економічним життям, особливостями розвитку міст, ремесел і т.п. допоможе визначити, в чому полягає національна своєрідність тієї чи іншої одиниці. Тому краще не забувати про комунікативний підхід до вивчення мови, котрий зумовив переміщення інтересу до мовної комунікації і умов, які забезпечують успіх її протікання.

Комунікативна значимість країнознавчо-орієнтованих фразеологізмів стає особливо очевидно при роботі з газетою, художньою літературою, при перекладі й усному спілкуванні. Часто незнання країнознавчого матеріалу ускладнює сприйняття літературних та публіцистичних текстів. Відсутність фонових знань є причиною нерозуміння натяків, іносказань, аналогій та інших літературно-



стилістичних прийомів, пов'язаних з підтекстом. Нерозуміння цих прийомів призводить до того, що руйнується художньо-естетична цінність твору.

Таким чином, комунікативність передбачає врахування у викладанні лінгвокраїнознавчого аспекту. Необхідно вчити адекватно сприймати повідомлення, вчитися вловлювати у фразі значно більше сенсу, ніж при буквальному, «граматичному» прочитанні. Аналіз конкретного мовного матеріалу фразеологічних одиниць сучасної німецької мови з національною семантикою дозволяє зробити деякі висновки щодо диференціації фразеологічних одиниць з їхньою комунікативною значущістю. Найбільшою комунікативною цінністю, на нашу думку, володіють фразеологізми, що містять, наприклад: топоніми, етніміми, антропоніми; фразеологізми, висхідні до певних історичних подій, що відображають старі звичаї, повір'я, прикмети; фразеологізми, що позначають національно-специфічні жести; одиниці літературного походження; фразеологізми, відображають традиційний спосіб життя німців в Німеччині. Фразеологічні одиниці названих тематичних груп не мають аналогів в українській мові, тому що в основі їх прототипів лежать факти, події, явища, які не мають місця в житті іншого народу.

Приклади **ФО на позначення традиційного побуту городян**. Було відібрано 40 єдностей [10, с.765]:

jmdm. den Laufpaß geben 1) відпустити кого - н.; відіслати кого - н.; звільнити кого - н. 2) дати відставку кому - н., відмовити кому - н. Laufpaß - свого роду паспорт, який видавався солдатам при їх звільненні зі служби і який служив посвідченням при влаштуванні на роботу. У сучасній мові фразеологізм вживається і з абстрактними іменниками, наприклад: Hermann Weichelt gab seiner Demut den Laufpaß. «Was wollt ihr? Ich soll den Bienkopp verdammen?»

Фразеологічна одиниця набуває також значення: відмовитися від кого - н., наприклад: Ulrike entgegnete, daß nichts in der Welt sie veranlassen könne, Achim den Laufpaß zu geben. Sie liebe ihn [14, с.170].

Продуктом пізнішого часу є також добре відомий фразеологізм (берлінський за походженням) **bis in die Puppen** 1) дуже далеко, 2) дуже довго. За правління Фрідріха II у Тиргартині (район Берліна) площа «Велика зірка» (der große Stern) була прикрашена статуями античних богів. Берлінці прозвали їх «ляльками». Це місце знаходилося порівняно далеко від центру міста [16, с.34]. Спочатку вираз bis in die Puppen gehen означав здійснити досить тривалу прогулянку. Зараз воно часто вживається в поєднанні з дієсловами schlafen, bleiben: bis in die Puppen schlafen спати дуже довго; bis in die Puppen bleiben залишатися, затримуватися дуже довго.

Ach, so stelle der kleine Max sich die Freiheit vor, bis in die Puppen pennen, von wegen! Ich habe doch wahrhaftig noch nie daran gedacht, daß die Unteroffiziere nicht bis in die Puppen über ein so dürftiges Thema unterrichten können.

Blauer Brief лист неприємного змісту: 1) лист батькам зі школи про неуспішність або погану поведінку учня; 2) сповіщення про звільнення.

Holt hörte nur noch das Rauschen des Blutes in seinen Ohre. Vier Stunden Karzer? Egal! Blauer Brief an meine Mutter? Sie wird wohl bloß lachen ... Auf dem Nähtische lag ein blaues Kuvert. Rudi begriff: Der blaue Brief war gekommen, der die Mitteilung über das Consilium abeundi enthielt, das ihm der Rektor ausgesprochen hatte [10, с.166].

Назва листа походить від блакитного конверту княжих указів (Kabinettsorders), в яких повідомлялося про переведення на пенсію. З 1879р. в такому конверті надсилалося повідомлення офіцеру про звільнення на пенсію. Fräulein hört zu von morgens bis abends Geschichten von Regimentsdamen... Geschichten von blauen Briefen und Beförderunge, Geschichten von Orden. У цьому значенні фразеологізм вживається і сьогодні: Blaue Briefe für Kritiker. Nach der Bundestagswahl sollen über 20 Generale und Admirale der Bundeswehr vorzeitig in Pension geschickt werden. Einige haben bereits, obwohl erst Mitte 50, "blaue Briefe" erhalte. ..

У групу фразеологізмів на позначення страв та напоїв входять стійкі словосполучення, що представляють собою назви традиційних страв і напоїв німців, а також фразеологізми, які містять у своєму складі назви дуже популярних в країні напоїв або булочних виробів [15, с.56]. Таких найменувань було відібрано 15:

Arme Ritter грінки (вимочені в молоці і підсмажені скибочки білого хліба) (букв, бідні лицарі)

Es hatte zwar nicht Spanferkel geben sollen, aber einmal war von Labskaus die Rede gewesen und das andere Mal von Armen Rittern.

Nun wurde Filetbraten zu jungen Gemüsen und Ahrwein gereicht. Eine

Kinderstimme sagte klar: «Ich möchte lieber arme Ritter».

Berliner Weiße світле берлінське пиво (улюблений напій берлінців)

У 1741 гугеноти, що жили в Берліні, заснували виробництво світлого пива, яке отримало назву «Північне шампанське» (Champagner du Nord); згодом воно стало називатися Berliner Weiße.

Berliner Weiße mit Schuß світле берлінське пиво з додаванням малинового сиропу.

Die Erwachsenen tranken Berliner Weiße mit Schuß, sie bekamen Limonade.

eine kühle Blonde келих світлого пива (букв, холодна блондинка)

Erstaunlicherweise ist das Lokal männervoll, die kühle Blonde ist bei der Hitze verlockend ...

... in Karlshorst finden sie das, was sie suchen: Die kühle Blonde zum hitzigen Spiel.

blinder Hund розм. кава без молока (букв, сліпа собака)

kalte Ente крішон (букв, холодна качка)



kalter Hund розм. торт із сухого печива з какао (букв. холодна собака; замерзла собака)

Торт складається з декількох шарів печива, змазаних кремом з шоколаду. Готується без гарячої випічки. Для повної готовності охолоджується при низькій температурі.

Eine Scheibe Kalten Hund legte sie mir auf den Blümchenteller...

großer Hans пудинг.

Також, вартими уваги можна вважати **ФО, що вживалися студентами та учнями** протягом їх навчання в гімназіях або університетах ще у XIX столітті. Було досліджено 30 одиниць:

Höhere Schule із середини XIX ст. і до початку XX ст. загальна назва всіх видів шкіл і гімназій у Німеччині на відміну від Volksschule, які давали можливість отримання атестата зрілості. У ФРН – це також гімназії та різного виду школи, по закінченні яких учні отримують атестат зрілості і тим самим мають право на вступ до університету [14, с.107].

Immerhin begnügte sich Vater Goergen nicht damit, ... sondern schickte ihn auf die Höhere Schule und ließ ihn, nachdem er das Abitur bestanden hatte, sogar studieren.

ein bemoostes Haupt розм. жартома, «вічний студент»

Bemooste Häupter einer Burschenschaft: Ich weiß es wohl, bejaht und noch Student, Bemooster Herr.

ein älteres Semester студент старших семестрів; немолодий студент

Ältere Semester, die immer noch zu Wunderlich gingen aus Anhänglichkeit oder im Hinblick auf das nähernde Examen...

Обидва фразеологізми містять натяк на принцип «академічної свободи, який був покладений в основу системи університетської освіти в Німеччині. Принцип «академічної свободи» надавав студентам в німецьких університетах право вільного вибору навчального курсу, вільного відвідування лекцій з кожного предмету і в будь-якому університеті. Студенти не були обмежені і терміном навчання [11, с.87].

akademischer Beifall знак вираження схвалення студентами лекції або виступу професора, прочитаного науковою доповіді. При цьому німецькі студенти стукають кісточками пальців по столу, висловлюючи так своє схвалення.

Роберт Ісваль, головний герой роману Г. Канта «Актовий зал», потрапляє перший раз у житті в студентську аудиторію на лекцію:

Als ein alter Mann den Raum betrat, klopfen die anderen mit den Knöcheln auf die Bänke und trampelten mit den Füßen. Robert wußte, daß die Studenten so grüßten, früher, und er wunderte sich, daß es dies immer noch gab...

das akademische Viertel академічна чверть (година). Це – допустимі 15 хвилин запізнення початку лекції, доповіді, виступу. Походження даного звичаю пояснюється тим, що студентам давали час (при зміні аудиторій в різних будівлях) дійти до іншої аудиторії.

Dann sah ich auf die Uhr und beschloß das akademische Viertel abzuwarten.

... aber Loderer hatte geknurr: Verlorene Zeit! und sagte jetzt spöttisch: Das akademische Viertel!

der Alte Herr студ. колишній член студентської корпорації; випускник (ветеран) університету (букв. старий пан)

"Ulrich von Levetzow, der als Staatsanwalt die Anklage vertreten wird", stellte er fest, "ist Alter Herr in unserm Korps. Mit dem kann ich ziemlich offen sprechen."

Sein Besucher war Axel von Broich, der Typ des "Alten Herrn" einer sehr standesgemäßen Studentenverbindung [5, с.45].

den Doktorhut erwerben стати доктором, отримати (вчений) ступінь доктора (букв. отримати докторську шапочку)

Insgesamt erwarben an der Karl - Marx - Universität bisher 504 junge Ausländer den Doktorhut.

Отже, у будь-якому фразеологізмі закладено своєрідність сприйняття світу через мову і національну культуру. Вивчення фразеології досі залишається мало вивченою, хоча в ній відбиваються життя, культура народу. Найбільш активно питання фразеології в лінгвокраїнознавчому аспекті розробляються в даний час на матеріалі російської мови.

Таким чином, національно-культурний аспект дослідження мовних одиниць дозволяє поглибити і розширити змістовну сторону найживанішого фразеологічного матеріалу сучасних мов, а конкретний аналіз окремих фразеологічних одиниць дозволяє відповісти на питання, де і в якій мірі проявляється найбільш явна національну своєрідність німецьких фразеологізмів [10, с.543]. Важливо зауважити, щоб правильно перекладати, розуміти і освоювати культурні компоненти, треба ознайомитися з культурою даного народу, якому належить та чи інша мова, з побутом, звичаями і з його реаліями. Інакше через недостатність знання фактів реальної дійсності, через недостатню увагу до національної специфіки фразеологічних зворотів, можуть бути допущені грубі помилки або неточності при перекладі фразеологізмів, а це веде до неповного сприйняття і розуміння тієї інформації, яка була «прихована» або зашифрована у фразеологізмі чи носила переносний характер.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баран Я. А. Основні питання загальної та німецької фразеології. – Львів: Виш., шк., 1980 – 155 с.;
2. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания, 1953. – №5. – С. 67-120;
3. Гавриш В. І. Джерела виникнення фразеологічних зворотів німецької мови // Іноземна філологія. – 1989. – №19. – С. 78 – 84;
4. Денисенко С. Н. Основні шляхи розвитку фразеологічного складу сучасної німецької мови // Іноземна філологія. – 1877. – Вип. 46. – С. 52 – 55;



5. Жуков В. П. Фразеологическая вариантность и синонимия в связи с проблемой фразеологии (на материале Словаря фразеологических синонимов русского языка) // Проблемы русской и общей фразеологии: Межвузовский сборник научных трудов. – Новгород, 1990. – С. 81–86; Козырева Л. Ф. Некоторые виды устойчивых фраз в современном немецком языке. – М.: Наука, 1968. – 294 с.;
6. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русские словари; ООО "Издательство АСТ", 2000. – 415 с.;
7. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 173 с.;
8. Мокиенко В. М. Фразеология, текст и лингвострановедение // Лингвострановедение и текст. М.: 1987. – С. 168 – 177;
9. Шкляров В. Т., Эккерт Р., Энгельке Х. Краткий русско-немецкий фразеологический словарь. М., 1977. – 385 с.;
10. Agricola, Görner, Küfner. Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Leipzig, 1972. – 792 S.;
11. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden / Unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim / Wien / Zürich, 1977. – 1015 S.;
12. Fischer G. Die landeskundliche Komponente bei der Behandlung literarischer Texte // DaF, 1977/2. S. 78 – 89;
13. Fleischer W. Phraseologie des deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB, Bibliographisches Institut, 1982 – 250 S.;
14. Gernyscheva I. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede-Moskau: Vyssaya Skola, 1980 – 204 S.;
15. Iskos A., Lenkova A. Deutsche Lexikologie. – Leningrad: Vyssaya Skola, 1957. – 207 S.;
16. Kuczynski J. Geschichte des Alltags des deutschen Volkes, 1600 bis 1945. Studien. Berlin, 1980 – 1982. Bd. 4.

ІРИНА МИЛОКОСТА

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ГАЛУЗІ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор О.М. Білоус

Сучасна епоха характеризується бурхливим розвитком усіх галузей науки й техніки, процесами їх інтеграції і міжнародного кооперування. У зв'язку з цим виникає потреба вдосконалення системи передавання та обробки інформації, співробітництва науковців різних країн у найрізноманітніших сферах науки й техніки. Інтеграційні процеси на початку ХХІ ст. у всьому світі для вироблення єдиних правових стандартів, що відповідають сучасним потребам цивілізованого суспільного розвитку, потребують впорядкування та унормування, а можливо, й переструктуризації національної юридичної терміносистеми. Тому вивчення закономірностей утворення юридичної термінології, її структури, перспектив розвитку стало одним із найважливіших завдань сучасної науки і пояснює **актуальність** даної статті.

Об'єктом дослідження виступають терміни мови права.

Предметом дослідження є особливості термінотворення та перекладу термінів у галузі юриспруденції.

Мета статті складає висвітлення способів утворення юридичних термінів в німецькій мові та шляхів передачі німецьких правничих термінів українською мовою.

Завдання статті полягають у аналізі способів термінотворення у галузі юриспруденції та особливостей перекладу термінів в мові права.

Наприкінці ХХ століття людство вступило у новий етап науково-технічного прогресу, який названо інформаційною революцією. В умовах кардинальних змін в усіх сферах людської діяльності, пов'язаних із глобальною комп'ютеризацією, значною мірою зросли темпи збагачення словникового складу багатьох мов. У словниковому складі мови термінологічна лексика відіграє значну роль. Нові наукові поняття потребують номінацій. Це супроводжується створенням нових термінів. Цілий ряд науковців, мовознавців та лінгвістів (О.О. Реформаторський, Г.О. Вінокур, О.В. Суперанська, Д.С. Лотте, Е.Ф. Скороходько, В.М. Лейчик, Т.Р. Кияк) вивчали і вивчають питання щодо дефініції терміна. Так, український мовознавець, доктор філологічних наук та професор Е.Ф. Скороходько у своїй монографії «Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу)» дає наступне визначення терміну: «термін – це слово чи усталене словосполучення, яке виражає спеціальне поняття науки, техніки або іншої галузі людської діяльності та має дефініцію, яка розкриває ті ознаки цього поняття, що є релевантними саме для цієї галузі» [8, с. 27].

Термін є невід'ємним елементом системи, якщо під системою розуміти сукупність елементів цілого, між котрими існує обов'язковий та тривкий зв'язок. Термін може існувати лише як елемент терміносистеми, якщо під останньою розуміти впорядковану сукупність термінів, які адекватно висловлюють систему понять теорії, що описують певну спеціальну сферу людських знань чи діяльності.

Крім того, термін характеризують і його ознаки, серед яких виокремлюють: фаховість, абстрактність, точність, однозначність, взаємодозначність, економність, абсолютну естетичну, експресивну й модальну нейтральність та мотивованість. Враховуючи ознаки терміна, можна зробити висновок щодо вимог, які висуваються до терміна, найголовнішими серед яких є наступні:

- 1). термін повинен відповідати правилам і нормам певної мови;
- 2). термін повинен бути систематичним;
- 3). термінові притаманна властивість дефінітивності;
- 4). термінові властива відносна незалежність від контексту;
- 5). термін повинен бути однозначним;



- 6). термінам не притаманна синонімічність, яка заважає взаєморозумінню фахівців;
- 7). терміни повинні бути експресивно нейтральними;
- 8). терміни повинні бути мотивовані.

Таким чином, зрозумілість терміна визначається сучасним станом науково-технічного прогресу, соціальною взаємодією у суспільстві, способами номінації та фаховими й фоновими знаннями реципієнтів.

Окрім ознак, терміну притаманні функції, які він виконує. Але на даний момент проблема щодо функцій терміна та їх кількості все ще залишається невирішеною. Російський лінгвіст В. М. Лейчик, ґрунтуючись на працях Г. О. Вінокура, виокремив наступні функції терміна: репрезентативна, сигніфікативна, комунікативна, прагматична та евристична [4, с. 37]. Тобто, термінам притаманні ті ж функції, що їх виконують одиниці загальнозживаної мови. Але саме професійна спрямованість термінів накладає на функції, що вони реалізують, певні особливості.

Юридичний термін – це «слово або словосполучення, що виражає поняття з правової сфери суспільного життя і має визначення (дефініцію) у юридичній літературі (законодавчих актах, юридичних словниках, науково-правових працях)» [1, с. 40]. Крім того, окрім власне юридичних термінів (адміністративне правопорушення, акти цивільного стану, амністія тощо), «до законодавчої лексики належать також терміни інших спеціальних галузей суспільної діяльності» (техніки, промисловості, зв'язку, торгівлі, медицини, мистецтва тощо), які, залежно від конкретного предмета правового регулювання, потребують обов'язкового визначення в законодавчому акті. Ознаками юридичного терміна є всі ті, які характеризують термін в цілому. Небажаними ж явищами в юридичній термінології є: багатозначність, синонімія, дублетність, варіативність, омонімія, експресивно-стилістична забарвленість.

Сучасні дослідники правничої мови А. С. Піголкін, Л. Ф. Хохрякова класифікують юридичні терміни за вертикальним та горизонтальним принципами. Тобто, на вершині вертикалі є загальноправова термінологія, яка системно об'єднує терміни, які функціонують в усіх галузях законодавства, що виражає і позначає поняття широкого значення (державний орган, закон, рішення, недоторканість особи, законні інтереси). Горизонтальна ж термінологія охоплює різноманітні види міжгалузевої та галузевої термінології. Міжгалузева термінологія – це термінологія, яка використовується в деяких галузях законодавства (матеріальна відповідальність, завдана шкода, проступок тощо) [9, с. 394].

На сьогодні існують різні способи й моделі термінотворення, які можуть варіюватись в залежності від фахової спрямованості автора. Сучасні способи і моделі термінотворення в даній статті проілюстровані на матеріалі термінології юридичної галузі німецької мови, у якій виокремлюються такі: деривація на ґрунті суфіксального та префіксального способу термінотворення; композиція та словоскладання; аббревіація; запозичення.

Так, дослідниця А. Л. Міщенко детермінує деривацію, як «процес творення нових похідних слів шляхом додавання до твірної основи службових морфем» [6, с. 190]. Тобто, під терміном «деривація» розуміють суфіксальний та префіксальний способи термінотворення. Саме такі способи словотворення юридичних термінів є найбільш розповсюдженими в німецькій мові. Префіксація – це спосіб словотворення, що припускає приєднання до основи префікса, де префікс стоїть виключно перед основою. Префіксація, як спосіб словотворення відрізняється від суфіксального тим, що префікси не служать морфологічними показниками граматичних категорій частин мови.

Префікси диференціюються на іменникові та дієслівні [3, с. 1]. До іменникових префіксів юридичної німецької мови належать un-, miß-, ur-, напр.: *die Unverletzlichkeit* (недоторканність), *die Mißhandlung* (жорстоке поводження), *das Urheberrecht* (авторське право). До іменникових префіксів юридичної мови належить префікс anti-, який походить з латинської мови напр.: *das Antidumpinggesetz* (закон про засоби боротьби з демпінгом), *die Antiarbeitsgesetz* (антиробоче законодавство).

До дієслівних префіксів належать ненаголошені та невідокремлювані префікси be-, ge-, er-, ver-, zer-, emp-, miß-, які не мають вільних омонімів у німецькій мові і, приєднуючись до твірної основи, повністю змінюють значення дієслова [3, с. 1], напр.: *brauchen* (потребувати) – *mißbrauchen* (зловживати), *äußern* (висловлювати, виражати) – *veräußern* (відчужувати) тощо.

До дієслівних префіксів належать також наголошені та відокремлювані префікси: ab-, an-, auf-, aus-, bei-, ein-, fest-, hin-, her-, los-, mit-, vor-, weg-, zu-, zurück-, zusammen-: *suchen* (шукати) – *aufsuchen* (здійснювати пошук (злочинця)); *antworten* (відповідати) – *einantworten* (передавати спадщину в судовому порядку) тощо.

З напівпрефіксів, що є частотними в іменниковому та прикметниковому юридичному термінотворенні, можна виокремити такі: *selbst-*, *außen-*, *gegen-*, *haupt-*, *gesamt-*, *neben-*, *inner-*, *voll-*, напр.: *das Selbstbekenntnis* (добровільне зізнання в провині), *das Außenwirtschaftsrecht* (міжнародне господарське право), *gegenstandslos* (безпідставний) тощо.

Суфіксація – це спосіб словотворення, який визначає частиномовну належність слова, до якої додається. Так, службові морфеми, які застосовуються для утворення юридичних термінів-іменників, представлені суфіксами -er, -e, -ung, напр.: *der Arbeitgeber* (роботодавець), *die Angabe* (свідчення), *die Freiheitsentziehung* (позбавлення свободи).

Продуктивними напівсуфіксами іменників є напівсуфікси -macht, -recht, -stück [3, с. 2]: *die Vollmacht* (повноваження), *das Begnadigungsrecht* (право помилування), *das Grundstück* (земельна ділянка).



Поряд з іменниками, прикметники також відіграють велику роль у процесі терміноутворення мови права, оскільки вони є необхідними елементами термінів, що складається з декількох компонентів. Продуктивними суфіксами прикметників є -ig, та -lich: *rechtswidrig* (протизаконний), *gesetzlich* (законний, легальний).

Продуктивними напівсуфіксами прикметників є напівсуфікс -fähig, який надає прикметникам значення здатності до дії [7, с. 128]: *deliktsfähig* (деліктоспроможний), *geschäftsfähig* (дієздатний).

Але найпоширенішим є тип поетапної деривації: перший етап – префіксація, другий етап – суфіксація, що зумовлено необхідністю номінації вже іншого спеціального поняття та виникненням нової термінологічної одиниці.

Характерною особливістю лексичної системи юридичної німецької мови є наявність великої кількості композитів. На думку дослідниці А. Л. Міщенко, композити відрізняються від словосполучень «наявністю в них певних синтаксичних та семантичних аспектів, зокрема таких, як певна послідовність складників композита, відмінювання лише останнього компонента, наявністю семантичних відношень між окремими складниками і тенденція до лексикалізації та ідіоматизації значення композита» [6, с. 190].

Порівнюючи та піддаючи аналізу підходи до класифікації типів словоскладання, дослідниця А. Л. Міщенко виділяє наступні види композит: копулятивні й детермінативні, які поділяються на ендосентричні та екзоцентричні.

Так, детермінативні композити складається з «кореневих морфем, слів чи словосполучень, складових більшої конструкції», їх семантичні відношення характеризуються підрядним зв'язком, де другий компонент – основний [6, с. 190]. Він визначає частину мови, рід і форму множини, а перший – виступає у функції означення, напр.: *das Zivilverfahren* (цивільне судочинство), *die Privaturkunde* (приватний документ), *die Globalzession* (загальна цесія), *das Grunddelikt* (головний злочин).

Крім того, В. А. Карпюк виокремлює ще один підтип детермінативного композита – фразовий композит [2, с. 428]. Тобто, як перший компонент можуть вживатися номінальні фрази, вербальні, прикметникові, займенникові та інші. Такого типу композити простежуються і в юридичній термінології, напр.: *das Autobahn-Aufsichtsamt* (служба дорожнього нагляду), *die Binnenwasserstraßen-Verkehrsordnung* (правила судноплавства внутрішніми водними шляхами), *die De-jure-Anerkennung* (юридичне зізнання), *die Fünf-Tage-Arbeitswoche* (п'ятиденний робочий тиждень).

Різниця між детермінативними та копулятивними композитами полягає у відмінності відношень між безпосередніми складниками композита. Якщо відношення в детермінативних композитах характеризуються підрядним зв'язком, то для копулятивних композитів характерний сурядний зв'язок, тому «всі компоненти копулятивних композитів – потенційні корені й належать до однієї частини мови» [2, с. 428], напр.: *die Gütertrennung* (розділ майна), *die Haftungsbeschränkung* (обмеження відповідальності), *der Justizapparat* (апарат юстиції).

Для термінологічної системи юриспруденції характерні ініціальні аббревіатури-акроніми. Аббревіація, як особливий спосіб словотворення, спрямована на створення більш коротких синонімічних номінацій порівняно з вихідними структурами.

Дослідниця О. І. Михайлова поділяє скорочення на дві основні групи: лексичні – скорочення, вимовлені в тій формі, в якій вони написані і графічні – скорочення, замість яких вимовляється їх повна форма [5, с. 5].

До лексичних аббревіатур відносяться ініціальні аббревіатури, складно-складові аббревіатури та частково скорочені слова.

Ініціальні аббревіатури утворюються з початкових букв повного слова або з початкових букв компонентів складного слова або з початкових букв компонентів словосполучення, напр.: *NVG* від *Notarversicherungsgesetz* (закон про страхування нотаріусів), *MUW* від *Ministerium für Umweltschutz und Wasserwirtschaft* (Міністерство охорони навколишнього середовища водного господарства).

Складно-складові ж аббревіатури формуються завдяки поєднанню початкових частин слів, компонентів складного слова або словосполучення, напр.: *GleichberG* від *Gleichberechtigungsgesetz* (закон про рівність прав жінок та чоловіків).

Ще одним видом аббревіатур є частково-скорочені слова, в яких «скороченню до початкової графеми піддається тільки означальний компонент складного слова, що вимовляється як ініціальна буква, а означуваний компонент залишається незацепленим» [5, с. 7], напр.: *KZ-System* (система концентраційних таборів).

Графічні скорочення правничої мови, в свою чергу, поділяються на «графічні аббревіатури початкових компонентів складних слів і словосполучень» [5, с. 7], напр.: *a. d. D.* від *an diesem Datum* (в зазначений строк), *z. V.* від *zur Verfügung* (в розпорядженні); «графічні усікання», для яких у мові використовується повна форма, напр.: *lt* від *laut* (згідно), *vgl.* від *vergleiche* (в порівнянні), *nF* від *neue Fassung* (нове формулювання).

Найчисельнішу групу серед усіх німецьких скорочень складають скорочення назв нормативно-правових актів ФРН. Але разом із постійною спеціалізацією правових галузей зростає і кількість омонімічних скорочень. Так наприклад, розшифровуючи німецьке скорочення AG, можна отримати декілька різних варіантів, вибір яких залежить від жанру та виду юридичного тексту: *дільничний суд* (від нім. *das Amtsgericht*); *акціонерне товариство* (від нім. *die Aktiengesellschaft*); *термін трудового права ФРН «роботодавець»* (від нім. *der Arbeitgeber*) тощо.



Наразі, під час становлення нової інформаційної парадигми і розвитку штучного інтелекту, комп'ютеризації спілкування та інтеграції міжнародних відносин роль термінологічної лексики у сучасних мовах неухильно зростає. Зараз поява нових термінів, у тому числі запозичених термінів, відбувається швидше, ніж коли-небудь. Під терміном «запозичення» мається на увазі «відтворення» одиниці мови, в основі якої лежить іншомовне поняття.

В наш час німецька мова, подібно кожній розвинутій мові, інтегрує сьогодні багато нових слів з різних мов світу, особливо сильною являється тенденція черпати слова і вирази з англійської чи з її національного американського варіанту. У юридичній сфері активно використовуються найновітніші досягнення у галузі інформатики і комп'ютерної техніки, що і знаходить своє відображення в термінології.

Але запозичена лексика має більш стислу форму порівняно з існуючими спеціальними виразами, так *Swap* (одночасне проведення касової та термінової угоди) замінює німецькі складні іменники *das Devisengeschäft* та *das Kurssicherungsgeschäft* та сприяє лаконічності та чіткості виразу, що повністю задовольняє вимоги ділового мовлення.

Але входження англомовних термінів у німецьку терміносистему не є одностороннім процесом. Так, запозичені іменники підпорядковуються правилам німецької мови, отримуючи артикль (*der Faktorindex* – факторний індекс, *die Faktorgruppe* – факторна група).

Окрім англіцизмів юридична мова багата на латинські запозичення. Так, німецький дослідник Йоганнес Мюллер-Лансе зауважує, що з латини були запозичені не лише окремі слова, а й цілі правові принципи [12, с. 219]. На його думку, до найбільш уживаних на сьогодні у правовій системі Німеччини латинських виразів належать: *audaitur et altera pars* – “auch die andere Seite soll gehört werden” – має бути вислухана також інша сторона; *de iure* – “vom Recht her” – з точки зору права тощо.

В межах заданої теми нами було проведене порівняльне дослідження та аналіз термінології правового документу, а саме конвенції між урядом республіки Австрія та Україною (*Abkommen zwischen der Regierung der Republik Österreich und der Regierung der Ukraine*). Під час дослідження було виявлено, що найбільш поширеним способом термінотворення в галузі податкового права є деривація, а саме префіксальний та суфіксальний способи утворення нових термінів. Значна кількість слів, утворених за допомогою дієслівних префіксів: *erheben, besitzen, betreiben, verfügen* [11, с. 805, 807]. Велика кількість слів в даному документі утворена за допомогою дієслівних наголошуваних префіксів: *abschließen, ausgeben, ausüben, vorbereiten, zusammenhängen* [11, с. 807, 808]. Іменниках та прикметниках загалом утворені за допомогою префіксів *selbst-, gegen-, gesamt-, inner-, voll-*, напр.: *selbstständig, gegenseitig, das Gesamteinkommen, die Gesamttätigkeit, der Gesamtgewinn, innerstaatlich, die Vollstreckung, die Vollmacht* [11, с. 810, 813].

Суфіксальним способом також утворена велика кількість слів документу: *die Regierung, die Doppelbesteuerung, die Steuer, die Abgabe, die Geschäftsstelle* [11, с. 805, 811]. Продуктивними напівсуфіксами іменників в документі виступають напівсуфікси *-macht, -recht, -stück*: *das Privatrecht, das Nutzungsrecht, das Pfandrecht, die Vollmacht, das Grundstück* [11, с. 812, 815]. В конвенції зустрічаються прикметники з суфіксами *-ig, ta-lich*: *veränderlich, unbeweglich, unabhängig*.

Під час аналізу було встановлено, що композиція та словоскладання є найбільш поширеними способами термінотворення в даному документі: *die Doppelbesteuerung, die Steuerumgehung, der Staatsvertrag, die Gebietskörperschaft, das Gesamteinkommen, die Wohnstätte, die Geschäftseinrichtung, die Zweigniederlassung, das Gasvorkommen, der Bruttobetrag* [11, с. 805-815].

Зважаючи на те, що юриспруденція, а в нашому випадку її галузь – податкове право, потребують точності, технічності та чіткості тексту та термінології в цілому, вживання абревіатур бажано уникати задля уникнення непорозумінь та появи омонімії, як було зазначено вище.

Але в конвенції були виявлені деякі інтернаціоналізми та запозичення, напр.: *die Dividenden, die Montage, die Lizenz, der Film, der Ingenieur, der Architekt* тощо [11, с. 812].

Крім того, варто наголосити на тому, що в німецька юридична мова багата на субстантивовані дієслова, що безпосередньо простежуються і в нашому документі: *der Abschluß, die Vermeidung, die Entwicklung, das Vermögen, das Bemühen, das Abkommen, die Veräußerung, die Unterzeichnung, die Geschäftsleitung, die Bestimmung* тощо [11, с. 805-813].

Під час дослідження було встановлено, що у відсотковому відношенні, найбільш поширеним способом творення юридичних термінів є композиція, частка якого становить приблизно 35 %.

Отже, в умовах постійного розвитку науки і техніки, під час налагодження політичних та культурних зв'язків між країнами, правова комунікація набуває все більшого значення. Тематичне розмаїття термінів права дедалі зростає, оскільки сфера правового регулювання охоплює усе більше коло суспільних відносин. До правового терміна висувається певний ряд вимог, яким він має відповідати: стандартизованість, відповідність мовленнєвим нормам, уніфікованість, системність, точність та емоційна нейтральність. Питання юридичного термінотворення наразі залишається відкритим і потребує подальших доопрацювань. Але з приводу цього питання можна зробити наступне узагальнення: головними способами термінотворення в галузі юриспруденції є деривація, композиція, абревіація та запозичення. Проте, цей перелік не є вичерпним і кожен зі способів термінотворення в галузі юриспруденції потребує подальшого дослідження та аналізу.



БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Артикуца Н. В. Законодавчі терміни та їх визначення / Наталія Володимирівна Артикуца // НАУКОВІ ЗАПИСКИ: зб. наук. статей. – К. КНЕУ, 2009. – С. 39-44
2. Карпюк В. А. Особливості типології словоскладання в контексті неології сучасної німецької мови / В. А. Карпюк // РОЗДІЛ 7. Структура слова. Словотвір: зб. наук. статей. – К. Р.: КДПУ, 2010. – С. 427-430
3. Кучеренко І. В. Особливості перекладу німецьких юридичних термінів українською мовою // І. В. Кучеренко, А. В. Ткаченко. – К.: КНУ ім. М. Остроградського, 2010. – 3 с.
4. Лейчик В. М. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технического перевода. Часть II: [учеб. пособие] / Владимир Моисеевич Лейчик, Сергей Дмитриевич Шелов. – М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической информации и документации, 1990. – 80 с.
5. Михайлова О. І. Англійські лексичні скорочення, напівскорочення, ініціали імен людей, аббревіатури, що виникли під час листування електронною поштою та акроніми: [навч.-метод. розробка] / О. І. Михайлова, К. І. Тарасюк. – К.: ТОВ Видавничий Дім Спорт, 2008. – 26 с.
6. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахового тексту: [монографія] / Алла Леонідівна Міщенко. – В.: Нова книга, 2013. – 448 с.
7. Паничок Т. Я. Афіксація як типологічно характерний спосіб словотворення в німецькій мові / Тетяна Ярославівна Паничок // ФІЛЛОЛОГІЯ: зб. наук. статей. – М.: МДГУ, 2012. – С. 126-132
8. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу): [монографія] / Едуард Федорович Скороходько. – К.: Логос, 2006. – 99 с.
9. Хохрякова Л. Ф. Юридична термінологія та проблеми її вивчення на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у ВНЗ / Лариса Федорівна Хохрякова // ФІЛЛОЛОГІЯ: зб. наук. статей. – М.: МДГУ, 2009. – С. 393-402
10. Яцишин Н. П. Юридична термінологія як об'єкт мовознавчих досліджень / Наталія Пилипівна Яцишин // РОЗДІЛ 2. Термінознавство: зб. наук. статей. – В.: ВНУ ім. Л. Українки, 2011. – С. 219-222
11. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 16. Juni 1999. Teil III. – Wien: P. b. b. Verlagspostamt 1030, 1999. – S. 805-818.
12. Müller-Lancé J. Latein für Romanisten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch / Johannes Müller-Lancé. – T.: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG, 2006 – 263 s.

Людмила НЕБРИХ

МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАЛАМБУРУ В КАЗКАХ ЛЬЮІСА КЕРОЛЛА
«АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС» ТА «АЛІСА В ЗАДЗЕРКАЛЛІ»

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Т.В. Кібальнікова

Каламбур є дуже цікавим і яскравим явищем англійської мови, яке потребує детального та ґрунтовного вивчення. Вартим уваги дослідників є не лише проблема перекладу, а також і визначення його структури, класифікації та значення в художньому тексті. Наше дослідження присвячене вивченню й аналізу деяких мовних і стилістичних особливостей каламбуру в англійській мові на матеріалі казок Льюїса Керолла «Аліса в країні чудес» та «Аліса в задзеркаллі».

Значний внесок у дослідження каламбуру зробили Ю. М. Скребнев [8], Л. В. Щерба [9], І. Р. Гальперін [3], В. С. Виноградов [2] та багато інших. Науковці зробили крок вперед до визначення поняття «каламбур» і його загального розуміння.

Актуальність статті полягає у необхідності дослідження саме мовних і стилістичних особливостей такого явища, як гра слів, адже зазвичай дослідники більше уваги приділяють труднощам її перекладу і передачі значення на рідну мову.

Мета дослідження – окреслити основні мовно-стилістичні особливості каламбуру та проаналізувати його структуру в казках Л. Керолла.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

- з'ясувати сутність терміну «каламбур» і принципи класифікації цього явища;
- проаналізувати мовно-стилістичні особливості каламбуру в казках Л. Керолла.

Об'єктом дослідження є каламбур як явище англійської мови, а **предметом** – його мовно-стилістичні особливості.

Не дивлячись на велику кількість проведених досліджень стосовно стилістичного явища каламбуру і розмаїття підходів до його розуміння, немає єдиного його визначення. Традиційно каламбур тлумачиться як стилістичний оборот мови, заснований на комічному використанні різних значень однаково або подібно звучних (графічно оформлених) слів, а також на різних значеннях однієї й тієї ж з названих одиниць. Результатом такого використання є семантично багатопланові тексти, що відрізняються гумористичною або сатиричною спрямованістю [7, с.357].

У західній лінгвістиці каламбур розуміється як гра слів, побудована на зіткненні звичного звучання з незвичним і несподіваним значенням [11, с.2].

І. А. Потапова визначає каламбур як дотепний жарг, заснований на використанні слів, подібних по звучанню, але різних за значенням, або на використанні різних значень того самого слова; гра слів [6, с.108].

Ю. М. Скребнев вважає каламбур синонімом до поняття «гра слів» і стверджує, що його семантична сутність базується на полісемії або омонімії. Так, науковець представляє каламбур у вигляді загальної формули, де А дорівнює В і С, що є результатом невірної трансформації двох тверджень А дорівнює В, і А дорівнює С [8, с.157].

Трохи ширше визначає це поняття Л.В. Щерба. Він вважає, що каламбур – це двозначність, що актуалізується в одному висловлюванні і має принаймні два значення, так що той, хто сприймає, може



обрати одне; або це два суміжні висловлювання схожі за формою, але їх складові частини мають різні значення [9, с.123].

З огляду на сучасне значення каламбуру як фігури мови, що володіє визначеною стилістичною спрямованістю, потрібно підкреслити, що «випадковими», як виключення, А.П. Сквородніков вважає каламбури, наприклад, у мовній характеристиці, але це автор навмисно зробив їх випадковими, відтворюючи самоцільну гру слів, що розкриває спосіб мислення, звичну мову, ту або іншу рису персонажа [5, с.55].

Елементом, що забезпечує каламбурові успіх, є непередбачуваність тієї чи іншої ланки в ланцюзі мови, так званий ефект несподіванки. Поява кожного елемента мовного ланцюга ніби визначається всіма попередніми елементами і визначає всі наступні елементи: одночасно або послідовно читач сприймає два значення, одне з яких не очікував.

Через різноманітність форм, технологій і матеріалу для його побудови, постає питання єдиної класифікації каламбуру, яка була б усеохоплюючою. Досить багато вчених спробували розробити його класифікацію. Однак, це явище й до сьогодні залишається сформованим нечітко й неясно. Нижче наведено одні з найудаліших, на нашу думку, класифікацій каламбуру, які дають змогу зробити більш-менш чітке розмежування між різними його виявами.

В.В. Виноградов у своєму аналізі явища каламбуру більше звертає увагу на його гумористичну, пародійну функцію. Він поділяє каламбури таким чином:

- 1) «сусіди» характерне на ранніх стадіях розвитку каламбуру, просте додавання змісту різних слів);
- 2) «маска» (різке зіткнення слів: початкове розуміння замінюється іншим);
- 3) «сім'я» (поєднання ознак двох попередніх груп: як у «масці», слова різко зіштовхуються один з

одним, причому в цьому зіштовхуванні немає переможця: друге значення не відкидає перше, і це споріднює даний тип з типом «сусіди») [1, с.55].

Німецький мовник Л. Райнерс розрізняє чотири форми каламбуру:

- 1) гра слів, що виникає з двох значень одного слова;
- 2) гра слів, що виникає внаслідок співзвуччя двох слів;
- 3) гра слів, що побудована на їх перетворенні, внаслідок чого частина одного слова стає подібною

до частини другого;

- 4) гра слів, що створюється внаслідок перевертання речення [12, с. 35].

Дещо іншу класифікацію каламбуру, яка частково збігається з наведеною вище, пропонує А.А. Терещенкова. Визначаючи типологічний аспект утворення каламбуру, науковець відштовхується від того, що структура ядра каламбуру заповнюється лінгвістичними знаками, які мають різний «парадигматичний» статус у системі мови. Саме ця різниця послугувала критерієм класифікації каламбуру, де виокремлюється дев'ять типів, а саме :

- 1) каламбур, побудований на протиставленні значень полісемічного слова;
- 2) каламбур, в основі якого лежить зіткнення синонімічних значень;
- 3) каламбур, побудований на зіткненні антонімів;
- 4) каламбур, побудований на зіткненні омонімів (семантичних та етимологічних);
- 5) каламбур, в основі якого лежить зіткнення паронімів;
- 6) каламбур, побудований на обігранні фразеологічних одиниць;
- 7) каламбур, в основі якого лежить обігрування власних імен;
- 8) каламбур, що базується на створенні комічних оказіональних слів;
- 9) каламбур, у якому використовуються комічні потенції хіазму [5, с.112].

На нашу думку, класифікація, розроблена А. А. Терещенковою, найбільш повно і розгорнуто розкриває можливі типи і способи утворення каламбуру. Саме тому її було обрано основною класифікацією у нашому дослідженні.

Тепер розглянемо класифікацію А. А. Терещенкової на конкретних прикладах з аналізованих казок Льюїса Керолла «Аліса в Країні Чудес» та «Аліса в Задзеркаллі».

Так, під час аналізу фактичного матеріалу дослідження були виявлені каламбури, побудовані на основі протиставлення значень полісемічного слова. Наприклад, у розмові з Алісою Мишеня каже *'I will soon make you dry enough!'* [10, с.28]. Завдяки двозначності фрази *to make dry* засушити і висушити, цю фразу можна трактувати як погрозу.

У продовженні розмови Аліси з Мишеням, ми знаходимо приклад каламбуру, побудованого на основі паронімії:

'Mine is a long and sad tale!' said the Mouse turning to Alice and sighing.

'It is a long tail, certainly,' said Alice, looking down with wonder at the Mouse's tail [10, с.31].

Ця гра слів базується на словах - паронімах *tail* у значенні розповідь і *tail* у значенні хвіст, а також на додатковому значенні емблемного або фігурного вірша. Далі йде розповідь Мишеня у вигляді фігурного вірша, який нагадує те, про що в ньому йдеться, а саме – непряме звернення до хвоста:

'I beg your pardon, said Alice humbly: 'you had got the fifth bend, I think?'

'I had not!' cried the Mouse sharply and angrily.

'A knot!' said Alice, always ready to make herself useful, 'Oh, do let me undo it!' [10, с.32].



Цей приклад каламбуру побудований на однаковій вимові слів *not* (заперечення) і *knot* (вузол). До них додається обігрування значення дієслова *undo*, який стає синонімом словосполучення *to do nothing*, що є прикладом каламбур, в основі якого лежить зіткнення синонімічних значень.

Ще один тип каламбуру, який трапляється в казках Л. Керолла, це каламбур побудований на зіткненні омонімів:

'Why, there they are!' said the King triumphantly, pointing to the tarts on the table. 'Nothing can be clearer than that. Then again – 'before she had this fit' – you never had fits, my dear, I think?' he said to the Queen.

'Never!' said the Queen furiously (...)

'Then the words don't fit you', said the King, looking round the court with a smile [10, с.104].

У цій ситуації Король намагається жартувати і у своїх репліках використовує омоніми *fit* як іменник у значенні «напад» і *fit* як дієслово у значенні «підходити, відповідати».

Наступним типом каламбуру, який трапляється в аналізованому творі, є каламбур що базується на обігруванні фразеологічних одиниць:

'In that case,' said Dodo solemnly, rising to his feet, 'I move that the meeting adjourn, for the immediate adoption of more energetic remedies – [10, с.29].

Тут автор обіграє фразеологізм *to adopt a resolution*, замінюючи другий компонент словом *remedies*, яке є контекстуально вмотивованим. Автор пародіює архаїчний стиль мовлення та висміює мовленнєві звороти, які використовуються для офіційних засідань чи зібрань. Як правило, вони є малозрозумілими для людей «не посвячених». Це можна підтвердити тим, що у відповідь на цю репліку Орленя відповідає: *'Speak English!' [10, с.29].*

Аналізуючи казки Л. Керолла ми також знаходимо приклади каламбурів, які поєднуються з хіазмом – дзеркальним відображенням послідовності елементів першої складової у другій:

'Then you should say what you mean,' the March Hare went on.

'I do,' Alice hastily replied; 'at least – at least I mean what I say – that's the same thing, you know' [10, с.60].

Ці репліки і майже вся розмова побудована на принципі *topsy-turvy rhymes*, де все переплутано та перевернуто. До цього типу відносяться і такі репліки казкових героїв:

'You might as well say that 'I see what I eat' is the same thing as 'I eat what I see'!

'You might just as well say,' added the March Hare, 'that 'I like what I get' is the same thing as 'I get what I like'!' [10, с.60].

До групи каламбурів-оказіоналізмів ми можемо віднести цілу низку слів, а саме назв предметів, які вивчала в школі Казна-Що-Не-Черепаха. *'Reeling and writhing, of course, to begin with,' the Mock Turtle replied; 'and then the different branches of Arithmetic – Ambition, Distraction, Uglification, and Derision.' [10, с.83]*

Усі перелічені назви предметів відповідають загальновідомим *reading and writing*, та чотирьом діям арифметики: *Ambition – addition, Distraction – subtraction, Uglification – multiplication, Derision – division*. Варто зазначити, що всі слова, використані Черепахою несуть у собі негативні асоціації. Так, наприклад *Laughing and Grief* – відповідає предметам *Latin and Greek [10, с.83].*

'Mystery, ancient and modern, with Seaography: then Drawling – the Drawing-master was an old conger-eel, that used to come once a week: he taught us Drawling, Stretching, and Fainting in Coils' [10, с.83].

Ми можемо з упевненістю сказати, що *Mystery* відповідає такому предмету як *History*, а *Seaography – Geography*. Далі йдуть *Drawling, sketching, painting with oils*.

Ми також можемо помітити, що автор поєднує загальновідомі слова-назви навчальних предметів зі словами, які тією чи іншою мірою пов'язані з морськими тваринами. *Seaography* можна буквально розуміти як науку про море, *Reeling and writhing* – вертись і корчитись, звиватись, *Fainting in Coils* – дослівно означає непритомніти, звертаючись кільцями.

Під час аналізу фактичного матеріалу нами не було виявлено таких типів каламбурів, які засновані на обігруванні власних імен і на зіткненні антонімів. Проте ми можемо зробити висновок, що автор використовує в своїх творах каламбури, утворені за різними типами, для досягнення своїх художніх цілей та впливу на читача.

Таким чином, у нашому дослідженні ми спробували з'ясувати сутність терміну «каламбур» та варіанти його класифікації. Також ми проаналізували мовно-стилістичні особливості каламбуру в казках Л. Керолла «Аліса в країні чудес» та «Аліса в задзеркаллі».

Дослідження не є вичерпним, робоча класифікація може бути використана при подальших дослідженнях інших художніх творів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В.В. Русская речь, её изучение и вопросы речевой культуры / Виктор Владимирович Виноградов // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4.
2. Виноградов В.С. Лексичні питання перекладу художньої прози / Венедикт Степанович Виноградов. – М.: Вшш. шк., 1978. – 350с.
3. Гальперин, И. Р. Stylistics: Стилистика англ. яз. [Текст] / Илья Романович Гальперин. - М.: Высш. школа, 1971. – 344 с.
4. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25.000 слов и словосочетаний / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. - Изд. 2-е, стер. — М.: «Азбуковник», 2003. – 784 с.
5. Игра как прием текстопорождения: коллективная монография / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. – 341 с.
6. Потапова И.А. Допомога з перекладу англійського літературного тексту / И.А. Потапова. – М.: Вища школа, 1985. – 128с.



7. Радянський енциклопедичний словник / Под ред.: А.М. Прохоров та ін. – М., 1985. – 934с.
8. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., испр / Юрий Максимович. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2000. – 224 с.
9. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.
10. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass / Punwell-Germany, 1981.
11. Jin Qiu. A Cognitive-pragmatic Approach to Puns; International Journal of Applied Linguistics & English Literature. – Vol. 2. – No. 4. – July 2013.
12. Reiners L. Stilkkunst: Ein Lehrbuch deutscher Prosa / Reiners, L.-Munchen, 1950.

Тетяна ОКОЛЕЛОВА

ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМІЧНОГО В ТЕКСТАХ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ВИПУСКНИХ ПРОМОВ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач О.В. Гундаренко

Сучасна американська випускна промова (САВП) – вид публічної комунікації, що зазвичай виголошується у піднесеному тоні авторитетною особою, яка досягла національного або міжнародного визнання за свій внесок у розвиток суспільства (наприклад, відомий політик, діяч мистецтва чи науки або інша вагома постать), з нагоди вручення атестатів у старшій школі або дипломів після закінчення вищого навчального закладу [4]. Будучи урочистою в тоні, випускна промова, з одного боку, відзначає рубіжний момент в житті випускників, мотивуючи на подальші досягнення, з іншого ж - мовець звертає увагу громадськості на деякі нагальні соціальні, політичні проблеми, що турбують американську спільноту. Попри вагоме соціально-культурне значення сучасна американська випускна промова (далі – САВП), розглядалась лише в межах церемоніального мовлення, зокрема такими науковцями як А.Beeb [3], M.Osborn [6], S.Osborn [6], S.Lucas [5], D.O’Hair [4], R. Stewart [4] та О.В.Гундаренко [9], тому потребує ґрунтовнішого розгляду як носія національних поглядів та цінностей. Оскільки комічне є важливим атрибутом САВП, вважаємо за необхідне досліджувати його як одну з провідних умов досягнення мовцем своєї комунікативної інтенції та носія культурних цінностей американського народу.

Стаття передбачає вирішення таких завдань:

- з’ясувати місце САВП в системі американського публічного мовлення;
- обґрунтувати статус САВП як носія цінностей американського народу;
- проаналізувати роль прецедентних феноменів як основного засобу реалізації комічного в текстах САВП.

Поняття «випускна промова» не є загальноприйнятим у вітчизняній лінгвістиці, на відміну від американської, де така публічно-соціальна комунікація виступає підвидом церемоніального мовлення (*ceremonial speaking*) і називається „промовою з нагоди вручення диплому” (*commencement speech/address*) (S.J. Beeb, M.Osborn, S.Osborn), тому для позначення цього виду публічного мовлення ми вважаємо доцільним вживати саме термін «випускна промова» [6].

Важливою лінгвокультурною рисою САВП є використання мовцям комічного як контактостановлюючого засобу, через призму якого чітко сприймається культура та ідеологічні засади функціонування сучасного американського суспільства. Проте комічне, зокрема його особливості в межах САВП, на сьогодні залишається досить відкритим питанням, оскільки його лінгвістичні дослідження базуються на результатах досягнень психології, філософії, естетики, теорії комунікації, риторики, соціології тощо. Відповідно існує чимало теорій та підходів, в межах яких розглядалась ця категорія.

Сучасні риторичні дослідження комічного базуються на розгляді ефективності/неефективності засобів комічного у певних різновидах дискурсу. Окремі дослідження (Л. Олбрехтс-Тітека)[див.16] приділяють увагу взаємозв’язку способу та категорії комічного, розглядаючи мовні структури, які реалізують комічне. З точки зору теорії комунікації (за Г. Бейтсоном [2]) комічне визнається, з одного боку, загальнолюдським явищем, а з іншого – національно-маркованою категорією. Лінгвістичні праці не мають одноставного підходу до вирішення питання комічного: деякі праці розглядають засоби вербалізації комічного, інші - механізми вербального гумору та їх роль у дискурсі художньої літератури (семіотичні теорії) [16]. Особливості створення комічного ефекту мовними засобами досліджувалися такими вітчизняними й зарубіжними вченими, як С. Аттардо [1], Ю.Б. Борев [8], В.І. Карасик [10], І.К. Кобякова [11], А.К. Кутюян [12], А.З. Леськів [13], Л.М. Песоріна [14], О.Ю. Титаренко [15], О.Б. Шонь [17], та іншими.

У статті зроблено спробу розгляду комічного з точки зору різних наукових галузей - теорії комунікації (ця категорія є національно-маркованою, оскільки виступає носієм американських цінностей), риторики (комічне як ефективний контактостановлюючий засіб), лінгвістики (розгляд прецедентних феноменів як необхідних фонових знань для розпізнавання комічного та засобу його реалізації).

Важливою лінгвокультурною рисою САВП є використання мовцями комічного як контактостановлюючого засобу, через призму якого чітко сприймається культура, ментальність



американського народу. Зокрема, розглянувши 25 текстів сучасних американських промов, приходимо до висновку, що нині американців хвилюють такі нагальні питання, що і виступають найпоширенішими об'єктами висміювання в текстах САВП:

1. Залежність молоді від продуктів технологічного прогресу та інтернету (30.5%):

If anyone here has a cell phone, please take a moment to make sure it's turned on. I wouldn't want anyone to miss a text or a tweet while I'm giving my speech. In fact, you might want to take a moment right now, and follow my Twitter feed, it's @stephenathome, just in case I tweet anything during the speech.

Please, do not turn off your electronic devices. Leave your iPhone, your iPad, your Sidekicks, your Droids, your blackberries powered up, recording, photographing, texting out all that emerges from this stage over the next few minutes.

The library contains 5 million books, and 100,000 periodicals, none of which anyone reads because they're not on an i-pad (S.Colbert) [7].

2. Дискримінація за статевою ознакою, сексуальною орієнтацією, расою тощо (30.4 %):

Newspapers tapped into the zeitgeist with headlines screaming, "BEAUTIFUL BLONDE MURDERED," as if the color of her hair had anything to do with the crime that took her life; or, this one's my favorite, "GRANDMOTHER ELECTED PRIME MINISTER," as if Golda Meir's ovaries had qualified her to be the leader of Israel (Lynn Sherr) [7].

<...>. "And of course, when I sat where you are sitting, the secretary of state of the United States was — and always had been — a white male. None of whom had gone to Wellesley (Lynn Sherr) [7].

Like for example, when I was your age, I was dating men. So what I'm saying is, when you're older, most of you will be gay. I had this secret that I was keeping, that I was gay. And I thought if people found out they wouldn't like me, they wouldn't laugh at me (Ellen DeGenerre) [7].

3. Взаємозв'язок наявності диплому та подальшого успіху в житті випускника (21.7%):

I want to thank Harvard for this timely honor. I'll be changing my job next year and it will be nice to finally have a college degree on my resume (Bill Gates) [7].

And I didn't go to college here, and I don't know if President Cowan knows, I didn't go to any college at all. Any college. And I'm not saying you wasted your time, or money, but look at me, I'm a huge celebrity (E.DeGenre) [7].

I've been waiting more than 30 years to say this: "Dad, I always told you I'd come back and get my degree." (Bill Gates) [7].

4. Економічна нестабільність та недосконалість політичної системи країни (17.4%):

- And I know that a lot of you are concerned about your future, but there's no need to worry. The economy is booming, the job market is wide open, the planet is just fine. It's gonna be great (E.DeGenre) [7].

In this economy, running a brothel may be the most reliable work out there (S.Colbert) [7].

Who is managing those molecules? Hopefully not a political party (Paul Hawken) [7]

Тож, об'єктами висміювання в текстах САВП постають недоліки організації суспільства, незадоволеність політичною та економічною ситуацією в США.

З огляду на вище сказане слід зазначити, що одними з найпотужніших засобів реалізації комічного в текстах САВП, що передають лінгвокультурну інформацію є *прецедентні феномени* (ПФ), тобто загальновідомі, значущі для представників однієї спільноти явища [18]. ПФ характеризуються розгалуженою типологією, що охоплює за комунікативно-мовним параметром (В.В.Красних): *прецедентне ім'я* (ПІ), *прецедентну ситуацію* (ПС), *прецедентне висловлення* (ПВ), *прецедентний текст* (ПТ) [18].

Загалом, в 25 випускних промовах нами було зафіксовано 100 одиниць ПФ.

Прецедентні імена є найуживанішими в текстах САВП - 80% від загальної кількості зафіксованих ПФ і охоплюють:

1. Імена політичних та громадських діячів: *President Clinton, Baroness Mary Warnock, President Cowan, Barbara Liskow, Ted Kennedy, Hilda Solis, Abraham Lincoln, George Schultz, Golda Meir.*

I think of a friend of mine who's the daughter of immigrants. When she was in high school, her guidance counselor told her, you know what, you're just not college material. You should think about becoming a secretary. Well, she was stubborn, so she went to college anyway. She got her master's. She ran for local office, won. She ran for state office, she won. She ran for Congress, she won. And Hilda Solis did end up becoming a secretary — she is America's Secretary of Labor (Гільда Лусія Соліс - 25-й Міністр праці США, борець за права жінок) (B.Obama) [7].

2. Імена підприємців: *Sheryl Sandberg, Steve Ballmer, Steve Jobs, Bill Gates, Donald Trump.*

- But I also want to be recognized as the guy who got Steve Ballmer to drop out of business school. I'm a bad influence (Ремарка Біла Гейтса про його «поганий вплив» на Стіва Балмера, генерального директора корпорації Microsoft, який будучи найманим керівником, а не співвласником компанії, завдяки Білу потрапив до списку 50 найбагатших людей планети за версією «Forbes») (B.Gates) [7].

3. Імена-символи: *Scream Tunnel, Lover's Lane, Suzie, moonwalking, Absent-Minded Professor.*

- No, no, our transistor radio is playing Dion & the Belmonets <...> that musical question on the mind of every teenage girl being driven in a Chevy Impala up to Lover's Lane: "Will you still love me tomorrow?" (Lover's Lane — узагальнена назва місця, куди хлопці, зазвичай на автівках, возять своїх дівчат для спілкування наодинці: поцілунків, обіймів тощо) (Wally Lamb) [7].

4. Імена, що пояснюють культурні явища:



а) музичні виконавці, групи, композитори: *Michael Jackson, Schubert 'Ave Maria', Joni Mitchell, Eminem, Nelly, Dion & the Belmonts, Bono, Cher, Dixie Chicks, Pussycat Dolls, the Clash, the Shirelles, the Wiggles*;

When I grow up I want to see the world, drive nice cars, I want to have groupies. To quote the Pussycat Dolls (всесвітньовідомий американський поп-гурт) (E.DeGenre) [7].

б) література (письменники, твори, їхні персонажі, видавництва): *Gryffindor, Oprah Winfrey Book Club, Anna Quindlen, Portia de Rossi, Velveteen Rabbit, New York Times, Runway Magazine, the Crimson*;

Now all I have to do is take deep breaths, squat at the red banners and convince myself that I am at the world's largest Gryffindor reunion (J.K.Rowling) (*Gryffindor* - один з чотирьох гуртожитків школи чарів та чаклунства Гогворте у серії романів про Гаррі Поттера) [7].

в) популярні телешоу, їхні ведучі тощо: *Oprah Winfrey, Gayle King, Stephen Colbert, Wilbur, Mr.Ed, Kermit the Frog, 'the Wiggles', 'Friends', 'Hannah Montana', 'Project Runway', 'Working with Livestock'*;

Actually I saw something in the paper last week about Kermit the Frog giving a commencement address somewhere. One of the students was complaining. "I worked my ass off for four years to be addressed by a sock?" (Bono) (Жабеня Керміт – найвідоміша з ляльок *Mannem Шоу* (*The Muppet Show*), створених американським лялькарем Джимом Хенсоном) [7].

г) кіноіндустрія (фільми, персонажі та виконавці): *Meryl Streep, Robert De Niro, Chris Walken, 'Deer Hunter', 'Devil Wears Prada', Linda, Miranda Priestly, Academy Awards*;

I was a new mother, I had two Academy Awards, and it was all coming together so nicely (M.Streep) (Academy Awards/Оскар — найпрестижніша нагорода в кінематографії США та щорічний приз із багатьма номінаціями) [7].

5. Назви навчальних закладів: *Barnard, Columbia, Stanford, Northwestern, Connecticut College, Sarah Lawrence, Duke, Dartmouth, the Kellogg*

Here's an interesting fact – a recent poll among private universities found that students at Northwestern have the lowest desire to have sex. *Still, that low sex drive is surprising, given that Evanston is riddled with brothels <...>*. (S.Colbert) [7]. (Northwestern – один з найдавніших університетів Ілліноїсу, випускниками якого були численні Нобелівські лауреати, основний кампус якого знаходиться в Еванстоні).

6. Назви продуктів технологічного прогресу: *Mac, iPad, iPod, Windows, Chevy Impala, iPhone* ;
The library contains 5 million books, and 100,000 periodicals, none of which anyone reads because they're not on an i-pad (S.Colbert) [7].

7. Назви свят: *Fat Tuesday/Mardi Grass, Mother's Day, Father's Day*;
I realize most of you are hungover and have splitting headaches and haven't slept since Fat Tuesday, but you can't graduate 'til I finish, so listen up (Ellen DeGenre) [7].

(Fat Tuesday/ Mardi Gras – відомий молодіжний фестиваль в Нью Орлеані. «Gras» французькою «товстий», «Mardi» - вівторок) [7].

ПВ – налічують 10 % від загальної кількості, серед них:

1. Цитати визначних людей: *С.Далі, М.Л.Кінг, Е.Кенеді*;

As your commencement speaker, I will be brief. I'm not going to be as brief as Salvador Dali, who once gave the world's shortest speech – six seconds in duration. He said, "I will be so brief I have already finished," and he sat down. There was the perfect commencement speaker, but I'm not and I will be reasonably brief, nonetheless, I promise (E.O.Wilson) [7].

"To all those praying for my return to good health, I offer my heartfelt thanks. And to any who'd rather have a different result, I say, don't get your hopes up just yet!" (Б.Обама цитує Едварда Кенеді, що до 2009 року був сенатором від штату Масачусетс) (B.Obama) [7].

2. Алюзії на прислів'я: *"to eat an apple a day", "Crime does pay", "keep your friend close and your Barnard commencement speaker even closer"*;

I have sinned in thought, word, and deed and God forgive me; actually God forgave me, but why would you? I'm here getting a doctorate, getting respectable, getting in the good graces of the powers that be, I hope it sends you students a powerful message: Crime does pay (Bono) [7].

ПТ - 10 % від загальної кількості ПФ, серед яких посилання на:

1. Імена текстів законів (державних, наукових): *Commonwealth of Pennsylvania, Declaration of Independence, the Constitution of the United States, Newton's law*;

I read the Declaration of Independence and I've read the Constitution of the United States, and they are some liner notes, dude (державні документи США, які визначають засади функціонування влади та суспільства) (Bono) [7].

2. Тексти пісень: *«When I Grow Up», The Pussycat Dolls, 'Just Dance' Lady Gaga*;

So the Katrina class of 2009, I say congratulations and if you don't remember a thing I said today, remember this: you're gonna be ok, dum de dum dum dum, just dance ('Just Dance' by Lady Gaga) (E.DeGenre) [7].

Таким чином, комічне в текстах САВП виконує роль засобу, що, з одного боку, передає реальний «портрет» сучасної американської нації як самокритичного народу, що усвідомлюючи необхідність дотримання прав людини і громадянина, осуджує дискримінацію за будь-якою ознакою. З іншого ж боку - є джерелом інформації про культурні явища країни (улюблені телешоу, співаки, актори, фільми, свята тощо), реалізуючись переважно за допомогою *прецедентних феноменів (прецедентне ім'я*



(80%), прецедентний текст (10%), прецедентне висловлювання (10%). Перспективу подальшого дослідження цього типу публічної комунікації ми вбачаємо в розробці методичних матеріалів на базі САВП для курсу країнознавства або лінгвокультурології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Attardo S. Linguistic Theories of Humor / Salvatore Attardo. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 1994. – 246 p.
2. Bateson G. The position of humor in human communication / Gregory Bateson [Online resource]. – Access mode: <http://pcp.vub.ac.be/books/Bateson-humor.pdf>
3. Beeb A. Public speaking: an audience-centered approach / A. Beeb, S. Beeb. – Cambridge, UK ; New York, NY, USA : Cambridge University Press, 1997. – 560 p.
4. Ceremonial Speaking [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textcommons.org/node/92>
5. Lucas S. E. The art of public speaking / S. E. Lucas. – Madison : University of Wisconsin, 1992. – 414 p.
6. Osborn M. Public speaking / M. Osborn, S. Osborn. – [3rd edn.]. – Memphis: Memphis State University, 1994. – 445 p.
7. The Humanity Initiative Site (transcripts of speeches) 2004-2009. Online: <http://www.humanity.org/voices/commencements>
8. Боров Ю.Б. Комическое и художественные средства его отражения, — Сб, «Проблемы теории литературы». — М: Издво АН СССР, 1958.
9. Гундаренко О.В. Сучасна американська церемоніальна промова в лінгвокультурному та лінгвопрагматичному аспектах: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / О.В. Гундаренко. – Херсон, 2010. – 20 с.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М: ИТДГК „Гнозис”, 2004. – 390 с.
11. Кобякова І.К. Категоризація гумору: лінгвокультурні аспекти. / І.К. Кобякова, В.М. Столяренко. // Вісник СумДУ. – Випуск 1. – Серія: “Філологія”. – Суми, 2008. С. 40-44. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2008/1\(112\)/8_Kobiak_Stol.pdf](http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2008/1(112)/8_Kobiak_Stol.pdf)
12. Кутоян А.К. Композиційно-мовленнєві засоби створення комічного в тексті англійської комедії: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / А.К. Кутоян – Харків, 2007. – 21 с
13. Леськів А.З. Лінгвостилістичні особливості комічного відображення дійсності (на матеріалі американських ро-манів "чорного гумору"): авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / А.З. Леськів – Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Л., 2004. — 22 с
14. Песоріна Л.М. Мовні засоби створення комічного ефекту в короткому оповіданні (на матеріалі творів О.Генрі, Е.Кестнера, А.П.Чехова): авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.15 / Л.М. Песоріна – Донецьк, 2007. – 20 с
15. Титаренко О.Ю. Мовні засоби вираження гумору (на матеріалі творів англійської та американської літератури XIX-XX століть): авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / О.Ю. Титаренко. – Київ, 1993. – 18 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/v/62942/a/#?page=3>
16. Чорновол-Ткаченко О.О. Еволюція та класифікація підходів до вивчення гумору у політичному дискурсі. / О.О. Чорновол-Ткаченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6446/2/10scoprd.pdf>
17. Шонь О.Б. Мовнотилістичні засоби реалізації гумору, іронії і сатири в американських коротких оповіданнях: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / О.Б. Шонь. – Львів, 2003. – 20 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/4563.html>
18. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: «Филология», 1997. – Вып.2. – 124 с.

Анастасія ОСТАПЧУК

ТАКТИКА ДЕФІНУВАННЯ В АНГЛОМОВНОМУ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОМУ ТЕКСТІ

(магістрант факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент В. Ю. Паращук

Пояснювальна стратегія є основною стратегією педагогічного дискурсу, яка реалізується у науково-навчальному тексті шляхом застосування низки тактик, зокрема тактики дефінування, тактики екземпліфікації, тактики уточнення, тактики активізації уваги, тактики оцінювання тощо.

Актуальність нашого дослідження зумовлена загальною спрямованістю сучасних наукових досліджень на всебічне вивчення різноманітних дискурсивних практик та засобів їхньої об'єктивації, а також необхідністю опису комунікативних стратегій і тактик педагогічного дискурсу, загалом, і тактики дефінування, зокрема.

Комунікативні стратегії у педагогічному дискурсі вже були об'єктом низки досліджень [Волкова 2011, Ежова 2006, Антонова 2007], однак комунікативна тактика дефінування (КТД) у письмовому англomовному науково-навчальному тексті (АННТ) філологічного спрямування дотепер ще не отримала вичерпного висвітлення.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні статусу КТД як складової пояснювальної стратегії і визначенні засобів вербалізації КТД в англomовних науково-навчальних текстах шляхом критичного огляду літератури з проблеми вивчення та структурного аналізу дефініцій з ННТ нашого матеріалу спостереження [10].

На часі в спеціальній літературі не існує як загально прийнятого визначення комунікативної тактики, так і її типології. Найбільш повне визначення КТ пропонує А. П. Сковородніков, який тлумачить комунікативну тактику як «мовленнєву дію (мовленнєвий акт або сукупність мовленнєвих актів), що відповідає тому чи іншому етапу реалізації мовленнєвої стратегії і спрямована на розв'язання комунікативного завдання» [8, 6]. Комунікативна тактика ілюструє мовленнєві прийоми, які визначають лінію поведінки комуніканта на певному етапі спілкування, спрямовану на одержання бажаного перлокутивного ефекту, та виконують функцію способів здійснення стратегії мовлення [1, 13]. Отже, на підставі вище зазначеного вважатимемо комунікативною тактикою конкретний мовленнєвий акт або їхню сукупність, що відповідає певному етапу реалізації комунікативної стратегії та є способом її здійснення.

Критичний огляд літератури з проблеми дослідження засвідчив, що на часі не існує чітко сформульованого визначення КТД. На нашу думку, для конкретизації розуміння КТД доцільним є



аналіз чинних визначень дефініції і комунікативної тактики. Зв'язок дефініції та об'єкта дефінування відображений у визначенні А. М. Зарви, яка тлумачить дефініцію як «цілісну синтаксичну структуру, що встановлює тотожність між науковим поняттям і відповідним терміном, окреслює межі цього наукового поняття та передає закінчену думку» [4, 18]. З урахуванням семантичної структури дефініцією називають вербалізацію суттєвих ознак об'єкта дефінування, зокрема тих його рис, що відрізняють це поняття від суміжних з ним [9, 162]. Проаналізувавши визначення КТ і дефініції, вважаємо комунікативною тактикою дефінування мовленнєвий акт (або їх сукупність), локутивним аспектом якого/яких є комплексна характеристика об'єкта дефінування, а його іллокутивний аспект спрямований на реалізацію пояснювальної стратегії.

Дефініція як засіб об'єктивації КТД характеризується чіткою структурою. У результаті структурного аналізу корпусу дефініцій, відібраних методом суцільного обстеження АННТ [10], ми визначили такі її моделі побудови: дефініції-слова, дефініції-фрази та дефініції-описи.

Модель **дефініції-слова** корпусу матеріалу спостереження виглядає таким чином:

ДС=Т+Д(Р+О), де ДС – дефініція-слово, Т – термін, Д – власне дефініція, Р – референт дефініції та О – провідна ознака/ознаки референта, наприклад: *The muscles are primarily the **intercostals** (the muscles between the ribs) and the **diaphragm** (the large sheet of muscle that separates the chest cavity from the abdomen)* [10, 15]. До структури цієї дефініції входить термін *intercostals* і власне дефініція *the muscles between the ribs*, яка включає такі логічні компоненти: референт дефініції *muscles* та опис його провідної ознаки *between the ribs* (місцезнаходження органу артикуляції), вербалізований за допомогою прийменникової фрази.

Слід зазначити, що характерною ознакою дефініцій-слів, що відрізняє їх від інших структурних типів дефініцій, є відсутність у їхній граматичній структурі первинної предикації. Провідна ознака референта в дефініціях цього типу може бути вербалізованою за допомогою прикметника, прикметникової, дієприкметникової чи інфінітивної фрази.

Структурний аналіз **дефініцій-фраз**, відібраних нами з АННТ, засвідчив, що їх логічна структура подібна до структури дефініцій-слів. Відмінність між цими типами дефініцій полягає в тому, що синтаксична структура дефініції-фрази включає первинну предикацію: *Fricatives are consonants produced with a continuous airflow through the mouth* [10, 22]. Ця дефініція включає термін *fricatives* і власне дефініцію, що містить у собі такі логічні компоненти: референт *consonants* та опис його провідної ознаки, вербалізованою за допомогою дієприкметникової конструкції *produced with a continuous airflow through the mouth*. Водночас, граматична структура дефініції включає первинну предикацію (просте речення), що відрізняє цей структурний тип дефініцій від дефініції-слова.

Структура дефініції-опису виглядає таким чином: основним компонентом будь-якої описової дефініції є «ключове твердження», або «ключова пропозиція», яка містить основний зміст дефініції, закодована у форму речення, простого або складного. Як правило, ключове твердження за моделлю побудови є подібним до дефініції-фрази, описаної вище. Окрім ключової пропозиції, дефініція-опис містить додаткову пропозицію/пропозиції, що включає інформацію, яка допомагає глибше і точніше зрозуміти сутність дефінованого поняття. Модель структури дефініції-опису може бути зображеною у вигляді формули: ДО = КП (Т+Д(Р+О))+ДП, де ДО – дефініція-опис, КП – ключова пропозиція, Т – термін, Д – власне дефініція, Р – референт дефініції та О – провідна ознака референта, ДП – додаткова пропозиція/пропозиції, наприклад:

*In a **polysynthetic language**, long strings of affixes or bound forms are united into single words, which may translate as an entire sentence in English. The use of portmanteau morphemes is common, although the extent to which this happens varies from language to language. Polysynthetic structures can be found in many native languages of North America, including Inuktitut, Cree, and Sarcee* [10, 230].

Ключову пропозицію у цьому прикладі підкреслено. Логічна структура ключової пропозиції охоплює термін *polysynthetic language*, референт *language* і його провідну ознаку *long strings of affixes or bound forms are united into single words, which may translate as an entire sentence in English*, об'єктивовану у формі складнопідрядного атрибутивного речення. Окрім ключової пропозиції ця дефініція включає додаткові: *The use of portmanteau morphemes is common, although the extent to which this happens varies from language to language; Polysynthetic structures can be found in many native languages of North America, including Inuktitut, Cree, and Sarcee*. У першій з них розкриваються певні особливості аглютинативних мов (об'єкта дефінування), у другій – зазначаються конкретні приклади мов аглютинативного типу. У цьому випадку автор наводить додаткові пропозиції з метою повнішого розкриття наукового поняття, а також для полегшення розуміння та сприйняття студентами інформації, оскільки ця дефініція міститься у навчальному посібнику для студентів. Застосовуючи метод прикладу, автор пов'язує абстрактну дефініцію з реальним життям.

Окрім структурних типів, розрізняють типи дефініцій за способом дефінування, за критерієм достатності, за критерієм повноти.

За способом дефінування розрізняють такі типи дефініцій: остенсивні, класифікаційні, трансформаційні, інтерпретаційні, екземпліфікаційні, квазі- та псевдо-дефініції [2, 3, 5, 6, 7]. Остенсивними є дефініції, побудовані на основі пояснення та ілюстрації значення поняття як вербальним, так і невербальним шляхом (жестом): дефініція не лише вимовляється, але і супроводжується вказуванням на об'єкт дефінування [6, 116]. Вживання остенсивних дефініцій є характерним для навчання учнів молодших класів, у ННТ філологічного спрямування такі дефініції не



застосовуються. Як класифікаційні визначають дефініції, що відображають родо-видові відношення між референтом дефініції та іншими поняттями [5, 410–411]: *Another widespread type of soundchange, called epenthesis, involves the insertion of a consonant or vowel into a particular environment* [10, 194]. Трансформаційні дефініції ґрунтуються на поясненні поняття через інше поняття, більш зрозуміле адресату: синонім, антонім, корелят [7, 113], наприклад, *The assumption or belief implied by the use of a particular word or structure is called a presupposition* [10, 182]. Як інтерпретаційні класифікують дефініції-тлумачення [3, 376]: *One very important property of any natural language is that it contains an indefinite number of possible sentences; given any grammatical sentence of the language, it is always possible to form a sentence which is longer. This property is called recursion* [10, 134]. В основі екземпліфікаційних дефініцій лежать приклади [2, 93]: **Prepositional phrases**. *The class of words making up the minor lexical category of preposition includes such items as near, in, on, before, and after* [10, 129]. До інструментальних відносять дефініції, що характеризують певний предмет або явище через операції, у процесі його виникнення [7, 152]; вживання таких дефініцій не є характерним для філологічних ННТ. Квазі-дефініцією є дефініція, яка містить нечітке уявлення про об'єкт дефініювання та не розкриває його провідних ознак; псевдо-дефініціями називають дефініції, які мають структуру правильної дефініції, проте містять хибне або викривлене пояснення референта [6, 120]. З огляду на їх нерелевантність застосування квазі-дефініцій та псевдо-дефініцій у ННТ є недоцільним.

За ознакою повноти виокремлюють повні, що відображають усі аспекти об'єкта дефінування, та неповні дефініції. Слід зазначити, що повні дефініції відносяться до власне наукових дефініцій, педагогічні ж дефініції є спрощеними, а тому неповними [6, 131], наприклад, **Syllable**. *A unit of phonological organization composed of one or more segments and minimally containing a nucleus, usually a vowel, a syllabic liquid, or a syllabic nasal* [10, 468].

За критерієм достатності розрізняють достатні дефініції (що охоплюють усі сутнісні характеристики поняття) : **Agglutinating language**. *A language that makes extensive use of polymorphemic words (i.e., words containing a root and one or more affixes) and in which each grammatical contrast is typically encoded by a separate, clearly identifiable morpheme (e.g., Turkish)* [10, 448]; недостатні (у яких певний аспект поняття є випущеним, що заважає правильному його розумінню) та надлишкові (до яких входить надлишкова інформація, що спотворює розуміння дефініції) [6, 125]. Використання недостатніх та надлишкових дефініцій не сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу, тож, використання таких дефініцій у ННТ є недоцільним.

Отже, структурний аналіз дефініцій як засобів об'єктивації тактики дефінування в ННТ дозволив виокремити моделі побудови дефініції-слова, дефініції-фрази та дефініції-опису. До структури дефініції-слова та дефініції-фрази входять термін як засіб вербалізації дефініції і власне дефініція. Власне дефініція включає такі логічні компоненти – референт та опис його провідної ознаки, або ознак, об'єктивовані за допомогою мовного коду у форми різноманітних синтаксичних конструкцій. Щодо дефініції-опису, її структура включає ключову пропозицію, що відображає основний зміст дефініції, та додаткові пропозиції, що можуть містити приклади, розрахунки, спрощене пояснення суті дефініції, додаткову інформацію різного характеру. У ННТ найдоцільнішим є застосування дефініцій-фраз та дефініцій-описів, оскільки саме ці структурні типи дефініцій дозволяють у повній мірі розкрити суть і провідні ознаки об'єкта дефінування. Окрім того, характерними для філологічних ННТ типами дефініцій за способом дефінування є інтерпретаційні та класифікаційні дефініції, за критерієм повноти – неповні, за критерієм достатності – достатні.

Перспектива подальших досліджень полягає в дослідженні інших комунікативних тактик пояснювальної стратегії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананко Т. Р. Англомовний корпоративний дискурс : Автореф. дис ... канд. філол. наук / Т. Р. Ананко. – Харків : Б.В., 2007. – 20 с.
2. Горский Д. П. Определение / Д. П. Горский. – М.: Мысль, 1974. – 312 с.
3. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В. З. Демьянков // Известия АН СССР. Сер. Лит. и яз. – М.: 1981. – № 4. – Т. 40. – С. 368–377.
4. Зарва А. М. Дефиниция как типологическая разновидность научного текста : Автореф. диссер. ... канд. філол. наук: 10.02.19 / А. М. Зарва. – Нальчик, 2003. – 17 с.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1971. – 658 с.
6. Коротеева О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе : Дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / О. В. Коротеева. – Волгоград, 1999. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://31.f.ru/dissertation/609-dissertaciya-definicija-v-pedagogicheskom-diskurse.html>
7. Попа К. Теория определения / К. Попа. – М.: Прогресс, 1976. – 248 с.
8. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии / А. П. Сковородников // Риторика ↔ Лингвистика. Вып. 5: сб. статей. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 5–11.
9. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская. – М.: Наука, 1989 – 243 с.
10. O'Grady, W., Dobrovolsky M. Contemporary Linguistics: an Introduction / William O'Grady, Michael Dobrovolsky. – New York : St. Martin's Press, 1989. – 490 p.



Надія ПОМАЗАН

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МІЖНАРОДНИХ ДОГОВОРІВ
(НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор О.М. Білоус

Актуальність статті зумовлена значним обсягом міжнародних договорів, який постійно зростає. Відповідно зростають і потреби швидкої обробки відповідних текстів перекладачами, аби забезпечити українським фахівцям доступ до такої документації.

Мета статті полягає у тому, щоб дослідити та проаналізувати лексичні та граматичні особливості перекладу міжнародних договорів.

Об'єктом дослідження виступає текст міжнародного договору між Україною та Федеративною Республікою Німеччина про розвиток широкомасштабного співробітництва у сфері економіки, промисловості, науки і техніки [6, с.1] та його переклад.

Предметом дослідження є лексико-граматичні особливості та прийоми перекладу міжнародних договорів.

Методологічний апарат дослідження складається з методів теоретичного узагальнення, експериментального аналізу та трансформаційних прийомів перекладу.

Теоретичним підґрунтям дослідницької роботи слугували наукові праці вчених І.В. Корунця, Т.Р. Кияка, Л.С. Бархударова, В.Н. Комісарова, що займаються проблемами лінгвістики, ділової комунікації, теорії та практики перекладу.

Лінгвістичний аналіз тексту міжнародного договору, спрямований на визначення провідних лексичних і граматичних особливостей мовлення, дозволив дійти таких висновків: незважаючи на вимогу до короткої форми терміна, у термінології міжнародних договорів продовжують функціонувати терміни з трьома та більше компонентами. Це зумовлено необхідністю вираження в межах однієї лексичної одиниці відразу декількох суттєвих ознак певного спеціального поняття. Таким чином багатоконтактні терміни вимагають в українській мові описового перекладу у вигляді словосполучень (*Ausfuhrleistungsgarantien – гарантії для експортних кредитів; Finanzdienstleistungssystem – система по наданню фінансових послуг; Führungskräfteweiterbildung – підвищення кваліфікації керівних кадрів*). Переклад складних термінів складається з двох основних процедур - аналітичної та синтетичної. Велику роль при перекладі словосполучень відіграє саме аналітичний етап – переклад окремих його компонентів, тобто необхідне правильне визначення компонентів складного терміна, оскільки ними можуть бути не тільки слова, а й словосполучення, що входять до складу складного терміну. Важливо також встановити, в яких семантичних відносинах перебувають компоненти між собою та з головним компонентом терміна-словосполучення.

Випущення між основами складних іменників сполучника *und* зумовлюється розходженням у граматичному складі мов, які зіставляються та утворює у перекладі українською мовою складні прикметники (*Chemie- und Pharmazeutikindustrie – хімічно-фармацевтична галузь; Handels- und Verteilungsstrukturen – торгівельно-розподільчі сектори*). Міжнародні договори характеризуються суворим дотриманням літературної норми та намаганням вмістити необхідну інформацію в одному реченні, тому надається перевага не простим реченням, а складним комплексам, що містять різноманітні дієслівні звороти та конструкції, підрядні речення й прикметникові сполучення (*Unter Berücksichtigung der Bedeutung, die in diesem Zusammenhang Fragen der Finanzierung und der Gewährung von mittel- und langfristigen Krediten haben, stellen sie zu diesem Zweck Ausfuhrleistungsgarantien für Kredite zu möglichst günstigen Bedingungen in Anwendung des jeweils geltenden nationalen und internationalen Rechts zur Verfügung*).

При перекладі тексту міжнародного договору неодмінно треба пам'ятати про розбіжності в побудові речень української та німецької мов, про відмінність системної організації цих мов. Під час перекладу виникає необхідність текстової модифікації, яку важко передбачити і яка потребує оказійного здійснення в кожному окремому випадку. Йдеться про те, що нерідко загальний зміст і контекст потребують введення одних слів і випускання інших, часткової або повної перебудови всього речення відповідно до вимог граматичної норми мови, якою здійснюється переклад [3, с.37]. Для досягнення адекватності, точності та якнайточнішого відтворення німецькомовного оригіналу засобами української мови при перекладі ми користуємося перекладацькими трансформаціями.

Надалі в статті вживатиметься термін «перекладацькі трансформації», який введено в обіг Л.С. Бархударовим. «Перекладацька трансформація – перебудова елементів вихідного тексту, операція «перевираження» змісту або перефразування з метою досягнення перекладацького еквіваленту» [1, с.52]. За результатами експерименту найбільш поширеними перекладацькими трансформаціями у досліджуваному матеріалі виявились такі:

Лексична заміна – зміна значення лексеми за обсягом у двох напрямках: Конкретизація – звуження обсягу значення, заміна родового поняття видовим, загального – частковим. Дієслово “sein” як частина іменного присудку в німецькій мові замінюється на більш семантично конкретизований контекстуальний синонім у мові перекладу (*Beide Vertragsparteien sind sich der Bedeutung präziser und*



aktueller Wirtschafts- und Geschäftsinformationen bewußt – Договірні Сторони усвідомлюють значення точної і актуальної економічної і ділової інформації). Генералізація – це розширення обсягу значення, заміна видового поняття родовим, часткового – загальним (*Beide Vertragsparteien* – Договірні Сторони).

Конверсивна заміна – заміна певного співвідношення елементів, що змальовується, на протилежне. Така заміна звичайно здійснюється шляхом використання відповідних слів-конверсивів, зміни порядку слів та синтаксичної функції (*Wir stehen vor der gleichen Aufgabe* – Перед нами стоїть те саме завдання).

Компенсація – це 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 [5, с.76] (*Jahresfrist – термін в один рік; die Frist beginnt mit dem Zeitpunkt... – термін починається з моменту дізнання...*).

Семантична заміна: засіб антонімічного перекладу – зміст висловлення передається шляхом уживання лексичних одиниць, що за своїм значенням є антонімічними до одиниць мови оригіналу (*Firmen und Organisationen aus beiden Staaten sollen im Rahmen der geltenden internationalen Verpflichtungen nicht schlechter gestellt werden als Firmen und Organisationen aus Drittländern* – Фірмам і організаціям обох держав в рамках діючих міжнародних зобов'язань повинен бути наданий більш сприятливий режим, ніж фірмам і організаціям третіх держав).

Заміна граматичних форм частин мови: заміна частин мови (*haben die Aufgabe* - мають (повинні); *mit Einschluss* - включно); заміна форми числа (*das hohe Entwicklungstempo* – високі темпи розвитку); заміна форми часу (*Die Vertragsparteien vereinbaren, die Zusammenarbeit von Unternehmen und Organisationen aus beiden Staaten im Rahmen ihrer Möglichkeiten in folgenden Bereichen zu unterstützen und zu fördern* – Договірні Сторони досягли єдиної думки про те, щоб в межах своїх можливостей підтримувати і заохочувати співробітництво підприємств та організацій обох держав в таких галузях). Трансформація заміни застосовується у тих випадках, коли збереження частиномовної характеристики слова що перекладається, призводить до порушення граматичних норм мови перекладу та норм слововживання. Отже, заміна однієї частини мови на слово іншої частини мови – граматична трансформація, внаслідок якої змінюються граматичні ознаки слів через різного роду лексичні та граматичні особливості мов оригіналу та перекладу. Така трансформація може застосовуватися до слів майже всіх частин мови, проте найчастіше це спостерігається у випадку з такими частинами мови, як іменник, дієслово, прикметник та прислівник. Факультативні заміни порядку слів, членів речення та структури речення, тобто інверсія, не є узувальними для текстів міжнародних договорів.

У досліджуваній роботі аналізується також і дослівний переклад. Під дослівним перекладом розуміють відтворення конструкції оригіналу без будь-яких змін і без суттєвої зміни порядку слів у реченні [5, с.79] (*Der sozialistische Staat schützt und fordert Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Wirtschaft, Industrie, Wissenschaft und Technik* - Соціалістична держава захищає і підтримує співробітництво у сфері економіки, промисловості, науки і техніки).

Членування речень - розбиття одного великого, складного речення на два або більше менших для кращого розуміння [5, с.75] – не знаходить свого відображення у текстах міжнародних договорів. Складні структури підрядності та сурядності зберігаються й в мові перекладу (*Die Vertragsparteien werden Angehörigen des jeweils anderen Staates, die sich vorübergehend zu Zwecken des Handels als leitende Angestellte, Fachkräfte mit firmenspezifischen Kenntnissen oder als Fachkräfte mit Hochschulausbildung oder hochqualifizierte Fachkräfte mit vergleichbarer Ausbildung im jeweils anderen Staat aufhalten, und deren nächsten Familienangehörigen in der Frage der Bewegungsfreiheit im jeweiligen Hoheitsgebiet sowie in Fragen der Erteilung von Aufenthaltsgenehmigungen und Arbeitserlaubnissen und der Erfüllung von sonstigen Formalitäten, die für die Durchführung einer geschäftlichen oder einer damit in Zusammenhang stehenden Tätigkeit erforderlich sind, nach Maßgabe der jeweils geltenden Rechtsvorschriften bestmögliche Erleichterungen schaffen* – Договірні Сторони забезпечуватимуть максимально можливі полегшення громадянам відповідної другої держави, які тимчасово знаходяться відповідно в іншій державі з комерційними цілями, і є керівними співробітниками або спеціалістами з особливими знаннями про їх фірму, або спеціалістами з вищою освітою чи висококваліфікованими спеціалістами з порівнянною освітою, а також їх найближчим родичам у питаннях вільного пересування по відповідній території, а також у питаннях видачі дозволу на перебування і роботу і виконання інших формальностей, що необхідні для здійснення ділової або пов'язаної з нею діяльності у відповідності з діючим в кожній із держав законодавством).

Експлікація (описовий переклад) - це введення у текст, що перекладається, додаткової інформації з метою донести до читача те, що у оригіналі зрозуміло без будь-яких уточнень [5, с.76] (*vollstreckbarer Form* - форма, що підлягає виконанню).

Аналіз мови текстів договорів, зокрема спеціальної лексики, показав, що до її складу входить значна кількість слів, що сприяють реалізації теми домовленості (*Die Vertragsparteien fördern die Handels- und Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen und Organisationen aus beiden Staaten mit geeigneten Mitteln auf der Grundlage der jeweiligen Rechtsvorschriften und in Übereinstimmung mit den jeweiligen internationalen Verpflichtungen* – Договірні Сторони сприятимуть торгівлі та співробітництву між підприємствами і організаціями обох держав шляхом вжиття належних



заходів на основі відповідного національного законодавства і відповідно до міжнародних зобов'язань). Виділення договірної прошарку спеціальної лексики виправдане тим, що, по-перше, лексичні одиниці, які сприяють реалізації теми домовленості, зокрема із семою домовленості, - це частотні складові спеціальних ділових стандартів, які, своєю чергою, є стилетвірною основою текстів договорів. По-друге, мета всіх договорів – досягнення порозуміння, підтвердження факту того, що дві чи більше сторони дійшли згоди щодо врегулювання спірних питань, тобто їх мета – досягнення домовленості. Реалізація теми домовленості відбувається передусім завдяки використанню лексичних одиниць із відповідною семою (*Die Vertragsparteien fördern/berücksichtigen/bestätigen/unterstreichen ihre Auffassung – Договірні Сторони сприятимуть/прийматимуть до уваги/підтверджують/підтверджують свою думку про...*).

Отже, комунікативні завдання міжнародних договорів, вимоги до їх написання та обмеження, які діють при цьому мають визначальний вплив на добір та використання мовних засобів. Міжнародні договори повинні бути однозначними, що впливає на ускладнення їх синтаксичної будови і надає їм таких типових особливостей, як уживання значної кількості ввідних слів, зворотів та речень, а також використання лексичного та синтаксичного паралелізму, повтору.

Для стилю міжнародних договорів характерними є незмінність типів речень, структурно-семантичні особливості абзацу, синтаксичні розриви. Серед типів зв'язку переважають лінійні темарематичні прогресії, характерними є синтаксичні розриви речень. Синтаксичний розрив створюється шляхом введення значної кількості застережень, тому речення доцільно розглядати під кутом зору їх двоскладової інтерактивної когнітивної структури, де кожен фрагмент речення взаємодіє у різних позиціях з одним або кількома компонентами фрагментів основної частини речення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова) / Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д.Огуй. - Вінниця : Нова книга, 2006. - 592 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты. / В.Н. Комиссаров - М.: Высшая Школа, 1990. - 253 с.
4. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник/ І.В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 448с.
5. Кучер З.І. Практика перекладу (німецька мова) / З. І. Кучер. - Черкаси : ЧДТУ, 2007. - 256 с.
6. Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Ukraine über die Entwicklung einer umfassenden Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Wirtschaft, Industrie, Wissenschaft und Technik: geldanlagehilfen // [Електронний ресурс]. – Режим доступу 2014: http://www.geldanlagehilfen.de/FVertrag_zwischen_der_Bundesrepublik_Deutschland_und_der_Ukraine.pdf, dBGЕ, 26 лютого 2014 р. – Назва з титул. екрана

Тетяна ПРИТУЛА

АВТОМАТИЗОВАНІ СИСТЕМИ ПЕРЕКЛАДУ – НЕЗАМІННІ СУПУТНИКИ ПЕРЕКЛАДАЧА СЬОГОДЕННЯ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – старший викладач Б.В. Стасюк

Розвиток цифрових технологій протягом останнього століття значно змінив наш спосіб життя і стиль спілкування. Однією з найгостріших проблем сьогодення є необхідність серйозної соціально - психологічної адаптації індивіда до сприйняття інновацій. Під потужним впливом глобалізації зникло безліч професій, водночас професії, які все ж таки витримали бойове хрещення цифрових технологій, зазнали помітних змін. Зростання глобальної конкуренції та стрімка технологічна революція не оминули й мистецтво перекладу. [4]

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням ролі інформаційної сфери що утворюється сукупністю суб'єктів інформаційної взаємодії, інформації безпосередньо, інформаційної інфраструктури та суспільних відносин у зв'язку з формуванням передачею, розповсюдженням та зберіганням інформації, обміном останньої у суспільстві, що в свою чергу впливає на розширення сфери автоматизованого перекладу.

Перекладач сьогодення – це не лише знавець мови та культури, а й вправний користувач новітніх технологій. Ера комп'ютерних технологій диктує перекладачам сучасності нові правила. Це, насамперед, орієнтація на ринкову економіку, блискавичну швидкість та бездоганну якість. На зміну перекладачеві минушини, який місяцями сидів за столом, ламаючи голову над перекладом кожного слова, прийшов перекладач майбутнього, інструментом якого є вже не кулькові ручки та громіздкі словники, а монітор ноутбука.

За останні 10-15 років характер роботи перекладача і вимоги до нього істотно змінилися. У першу чергу зміни торкнулися науково-технічної та офіційно-ділової документації. Адже сьогодні вже не достатньо просто перекласти текст, користуючись комп'ютером як друкарської машинкою. Замовник очікує від перекладача, що оформлення остаточного документа буде відповідати зовнішньому вигляду оригіналу, настільки точно, наскільки це можливо, при цьому задовольняти прийняті у цій країні стандарти. Від перекладача вимагається також уміння ефективно використовувати раніше виконані замовлення, на ту ж тему, а роботодавець, в свою чергу, розраховує на помітну економію часу та коштів при перекладі схожих або повторюваних фрагментів тексту. Ці жорсткі, часто суперечливі



умови можна дотримати у тому випадку, коли перекладач не лише досконало володіє рідною та іноземною мовами і глибоко вивчив обрану ним предметну область, але й упевнено орієнтується у сучасних комп'ютерних технологіях.[1]

З розвитком всесвітньої мережі Інтернет, яка фактично стерла кордони між усіма державами, розпочався новий етап діяльності перекладача. До такого висновку дійшла група експертів, яких запросив телеканал CNN для складання списку 25 кращих винаходів. Результати досліджень міністерства торгівлі США показали, що якщо радіо знадобилось 30 років, щоб досягти аудиторії 50 мільйонів осіб, телебаченню 14 років, то Інтернету – лише 4 роки. [3]

Інтернет – це не вичерпне джерело допоміжних ресурсів для перекладача. І не буде великим перебільшенням заявити, що Інтернет є найліпшим другом перекладача XXI століття.

Електронні словники стрімко почали витісняти полиці, заставлені паперовими лексиконами. Таке породження технологічного дива допомагає якнайкраще заощадити перекладачу свій час та грошові витрати. Наприклад: “Один електронний словник вміщує приблизно 1000 паперових ”, більше того, електронні словники є компактними та легко доступними. На разі існує безліч електронних словників, як тематичних так і загальних, як білінгвальних так і монолінгвальних: Lingvo 12, Multitran, Promt, Pragma, АBBYY і т. д. Також існують програми машинного перекладу, які призначені для перекладу не лише слів та словосполучень, а цілих текстів (ProLingOffice, Bing, Promt, Google Translator, Systran). Без сумніву, виникає питання щодо якості такого перекладу, але ж мова не йде про надання комп'ютеру статусу перекладача, а лише про розумне використання його можливостей.

Використання всесвітньої мережі та комп'ютера не лише збільшило швидкість перекладацького процесу, а й зменшило психологічний тиск на перекладача, якому раніше доводилося покладатися тільки на свою пам'ять. Завдяки програмам які мають влаштовану пам'ять перекладів (Translation Memory) і відомі як інтегровані системи перекладу, CATs (computer-assisted translations) (Trados, DjVu, MemoQ), перекладач може уникнути монотонності підбору перекладу кожного слова.

Автоматизований переклад (АП, англ. Computer-Aided Translation (CAT)) — переклад текстів з використанням комп'ютерних технологій. Від машинного перекладу (МП) він відрізняється тим, що весь процес перекладу здійснюється людиною, комп'ютер лише допомагає їй створити готовий текст або за менший час, або з кращою якістю.

Ідея АП з'явилася з моменту появи комп'ютерів: перекладачі завжди виступали проти стандартної в ті роки концепції МП, на яку було спрямовано більшість досліджень в області комп'ютерної лінгвістики, але підтримували використання комп'ютерів для допомоги перекладачам. У 1960-і роки Європейське об'єднання вугілля та сталі почало створювати термінологічні бази даних під загальною назвою Eurodicautom.

У сучасній формі ідея АП була розвинена у статті Мартіна Кея 1980 року, який висунув наступну тезу: «by taking over what is mechanical and routine, it (computer) frees human beings for what is essentially human» (комп'ютер бере на себе рутинні операції і звільняє людину для операцій, що вимагають людського мислення) [8]. До їх складу входить цілий спектр технологій та засобів для перекладу, локалізації програмного забезпечення, термінологічних глосаріїв, перевірки якості перекладу, вбудовування до різноманітних систем документообігу. Найкраще ТМ системи працюють з технічними, юридичними та іншими текстами зі значною кількістю повторів. Тому, якщо перекладач постійно працює в одній і тій же галузі, у нього з'являється можливість регулярно поповнювати базу даних, що в подальшому спрощує і прискорює переклад.

Автоматизований переклад це широке поняття, що охоплює різні засоби та інструменти. Вони можуть включати:

- Програми для перевірки правопису, що вбудовуються у текстові редактори або окремі програми;
- Програми для перевірки розділових знаків, що також можуть бути вбудованими у текстові редактори або додаткові програми;
- Програми для управління термінологією, що дозволяють перекладачам управляти своєю власною термінологічною базою в електронній формі. Це може бути створена у текстовому редакторі звичайна таблиця, електронна таблиця, а також база даних, що збудована у програмі FileMaker Pro. Для більш трудомістких (та більш дорогих) рішень існує спеціальне програмне забезпечення: LogiTerm, MultiTerm, Termex та ін.;
- Словники на компакт-дисках, одномовні або багатомовні;
- Термінологічні бази даних, що зберігаються на компакт-дисках або підключаються через мережу Інтернет, наприклад The Open Terminology Forum або TERMIUM;
- Програми для повнотекстового пошуку (або індексатори), що дозволяють користувачу робити запити у раніше перекладених текстах або різних довідкових документах. Серед перекладачів найбільш відомими є такі індексатори як Naturel, ISYS Search Software, and dtSearch;
- Програми-конкорданси, що дозволяють знаходити приклади слів або висловів у поширеному контексті в одномовному, двомовному та багатомовному корпусах, як то бітекст або пам'ять перекладів;
- Бітекст, що не є дуже новим винаходом, являє собою наслідок злиття первинного тексту та його перекладу, що може бути пізніше проаналізованим програмами для повнотекстового пошуку або конкордансу;



- Програмне забезпечення для управління проектами, що дозволяє мовознавцям структурувати складні перекладацькі проекти, доручати різні завдання різним співробітникам, а потім наглядати за процесом їх виконання;

- Менеджери пам'яті перекладів (ТММ), що складаються з бази даних сегментів тексту на первинній мові та їх перекладів на одну та більше цільових мов;

- Майже повністю автоматичні системи, що нагадують машинний переклад, але дозволяють користувачу вносити поправки у сумнівних випадках. Іноді такі програми називають машинним перекладом за участю людини.

Таким чином, системи автоматизованого перекладу працюють на основі накопичення і збереження знань, які при потребі можуть бути використані повторно. Якщо текст для перекладу повторюється чи є дуже схожим із іншими, програма автоматизованого перекладу допомагає зберегти час і зусилля перекладача: наприклад, використання клавіатури може бути зменшено на 70% з деякими текстами. Електронні словники забезпечують користувачу швидкий доступ до лексичних даних а словники термінів допомагають, без зусиль підібрати найбільш підходящий еквівалент для перекладу [1, 127-134].

Найбільш відомими ТМ системами є

- Déjà Vu;
- OmegaT (безкоштовна система, поширювана за ліцензією GNU);
- SDLX;
- Trados (найпопулярніша програма, що довгий час була стандартом ПП);
- Star Transit;
- Wordfast (спочатку була реалізована як набір макросів для MS Word, згодом для неї створили власний інтерфейс);
- Lokalize (з відкритим кодом, працює на GNU/Linux, Windows, Mac OS X);
- Transolution;
- Open Language Tools;
- Інструменти перекладу Google;

У кінці 2008 року з'явилася перша вітчизняна система ПП AnyMem, розроблена київською компанією Advanced International Translations.

Системи автоматизованого перекладу містять зазвичай додаткові модулі, які допомагають краще організувати роботу перекладача — об'єднання декількох документів в проекти, підключення багатьох баз даних пам'яті перекладів, інтеграція в текстові процесори, браузері, тощо.

Однак поряд з перевагами існують також і недоліки в представлених системах перекладу. Часто постає питання самої суті перекладу: донести основну думку тексту, а не надати сухий переклад речень. Також є потенціальний ризик відсутності смислових відношень окремого речення до сусідніх речень та тексту в цілому. Якщо у базі перекладу існує помилка, вона пошириться на весь проект.

Важливим також є фінансовий аспект. Розмаїття програм створює таку проблему, як несумісність баз ПП різних виробників програмного забезпечення, форматів іпорту/експорту, кодування, тому деколи виникає необхідність покупки іншої системи, а коштують вони від 200 до 2,5 тис доларів. У кожній конкретній системі ПП дані зберігаються в своєму власному форматі (текстовий формат у Wordfast, база даних Access у Déjà Vu), але існує міжнародний стандарт TMX (англ. Translation Memory eXchange format), заснований на XML, який можуть створювати практично усі системи ПП. Завдяки цьому результати роботи перекладачів можна обмінювати між додатками; тобто перекладач, що працює з OmegaT, може використовувати ПП, створену у Trados і навпаки. [5]

Одним з найбільш прогресивних інструментів перекладача є ТМ(Translation Memory), що вбудовані в автоматизовані системи перекладу.

На сьогоднішній день, подібні програми перекладу можуть застосовуватися окремо, або ж в комплексі, як от, наприклад система Google Translator Toolkit, яка поєднує в собі як і машинний так і автоматизований переклад, що є вільно доступною системою.[7]

Починаючи з появи перших систем на основі пам'яті перекладів на ринку, тисячі професіоналів освоїли дану технологію після розуміння переваг, які вона може принести в плані продуктивності, економії часу та зусиль і якості перекладу. Сьогодні користувачам доступна велика різноманітність програм, з новими інструментами, що з'являються на ринку майже кожен місяць, посилюючи конкуренцію у сфері програм-перекладачів. Звичайно, кожна система має певні унікальні особливості, які відрізняють її від інших, і виконує певні завдання краще, ніж інші системи; тому потрібно вибирати програму під певні критерії.

Завдяки накопиченим перекладам в базі пам'яті перекладу, перекладач може економити сили, час та гроші при перекладі нових текстів схожих тематик, так як не потрібно знову перекладати повторювані фрагменти й витрачати час на пошуки термінів, характерних для конкретної галузі чи компанії. Інструкції, попереджувальні повідомлення, об'яви і т.п. можуть бути перекладені один раз, а використані багаторазово.

Хоча системи автоматизованого перекладу і не можуть забезпечити відразу якісний результат, однак при достатньо довгому періоді їх використання, наявності обширної бази даних перекладів, словників термінів, вони значно спрощують роботу професіонала, особливо при роботі з текстами, у яких наявне обов'язкове стандартне оформлення, стиль, певна лексика, тощо.



Глобалізація цифрових технологій із року в рік набирає обертів. Перекладацька сфера не є винятком. Дослідження ролі новітніх технологій у перекладі будуть тривати доти, доки існуватиме потреба у перекладах. Згідно з дослідженнями німецького перекладача Йоста Цетше, лише 15 000 перекладачів в усьому світі користуються електронним програмним забезпеченням Translation Memory. [9]

Технологія ПП широко розповсюджена в Європі та США, де від перекладачів вимагають мати практичний досвід користування системами автоматизованого перекладу. В Україні ця технологія лише розвивається, але найбільші компанії вже прийняли використання ПП за норму.

Для покращення ситуації щодо конкурентоспроможності вітчизняних перекладачів потрібно обов'язково ознайомлювати майбутніх професіоналів із подібними програмами, якщо ж немає такої можливості через нестачу фінансування в навчальному закладі, то можна використовувати вільно доступні автоматизовані системи перекладу, або ж ліцензовані версії програм з обмеженим безкоштовним терміном використання, що зазвичай становить 30 днів. Цього має цілком вистачити для того, щоб ознайомити майбутнього перекладача з можливостями та загальною функціональністю програм, а також спонукати спеціаліста до самостійного вивчення та усвідомлення необхідності й ефективності інтегрованих систем перекладу в його подальшій професійній діяльності.

Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій повинна здійснюватися шляхом активного практичного ознайомлення з сучасними електронними ресурсами та новими інформаційними технологіями, які допомагають оптимізувати процес перекладу та використанням з цією метою ресурсів мережі Інтернет, де представлені як перевірені часом розробки, так і найновіші програми.

Таким чином, організація навчальної діяльності студентів-перекладачів з використанням електронних ресурсів та нових інформаційних технологій є, найбільш вдалою, оскільки дозволяє формувати як професійно-пізнавальну, так і особистісну та соціальну компетенції, які в комплексі складають професійну компетентність перекладача.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляева, Л.Н., Откупщикова М.И. Автоматический (машинный) перевод / Л.Н. Беляева, М.И. Откупщикова. – СПб: Прикладное языкознание, 1996. – 334 с. (13. 127-134)
2. Грабовский В. Н. Технология Translation Memory // Мосты. Журнал переводчиков. 2004. № 2. (17,57-62)
3. Двадцать пять лучших изобретений человечества за последние 25 лет [Электронный ресурс] // Обозреватель UA. – Режим доступа: <http://www.obozrevatel.com/news/2005/4/15/7632.htm>.
4. Сукач Д.О. Глобалізація і переклад: подорож у лабіринті інновацій режим доступу— http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/Dtr_gn/2010_1-2/files/GN110_32.pdf
5. Шеба А. В. Підготовка майбутнього перекладача в умовах використання нових інформаційних технологій:— Режим доступу—http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/2_125678.doc.htm
6. Déjà Vu X2 Professional. — Режим доступу: <http://www.atril.com/en/node/3109>. — Déjà Vu X2 Professional | Atril
7. Google Translator Toolkit. Translate Help. Keyboard shortcuts. — Режим доступу: https://support.google.com/translate/toolkit/answer/147834?hl=ru&ref_topic=22235. — Keyboard shortcuts.
8. Hutchins J., The origins of the translator's workstation. // Machine Translation, 13, 1998.
9. Luciano Monteiro. Translator now and then How Technology Has Changed Their Trade - Режим доступу: <http://www.proz.com/translation-articles/2440/1/TRANSLATORS-NOW-AND-THEN-HOW-TECHNOLOGY-HAS-CHANGED-THEIR-TRADE>

Валерія РИБА

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТАФОР В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНЬОГО ТЕСТУ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА “A CHRISTMAS CAROL”

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент М.І. Данілко

Художній переклад є інструментом культурного освоєння світу, розширення колективної пам'яті людства та чинником самої культури. Переклад художнього тексту має справу не тільки з комунікативною функцією мови, а й з її естетичною функцією, оскільки слово виступає як “першоелемент” літератури. Він має двосторонній характер: з одного боку він є продуктом міжлітературної комунікації, в той же час він багато в чому обумовлює й визначає її. Це вимагає від перекладача особливої ретельності, ерудованості та образного мислення [7: 15]. У літературному творі відображаються не лише певні події, ставлення автора до того чи іншого явища, до навколишнього світу, а й його естетичні, філософські погляди. Важливим моментом при перекладі художнього твору є співвідношення контексту автора і контексту перекладача. Критерієм збігу або розходження обох контекстів є міра співвідношення даних дійсності та даних, взятих з літератури.

Основною метою художнього твору є здійснення певного естетичного впливу, створення художнього образу. Така естетична направленість відрізняє художнє мовлення від інших актів мовленнєвої комунікації, інформативний зміст яких є первинним та самостійним [5:145]. Засобами оформлення інформації в художніх текстах є різні стилістичні засоби, які проявляються на різних рівнях мови. Всі елементи форми змісту не можна відтворити з точністю у перекладі. З ними відбуваються певні трансформації: деякий матеріал не передається, а просто відкидається; інша



інформація подається не в ідентичному оригіналі вигляді, а замінена; додається новий матеріал, відсутній в оригіналі. При передачі стилістичних фігур мови - порівнянь, епітетів, метафор - перекладачеві потрібно вирішувати: чи доцільно зберегти фігури в перекладі чи їх слід замінити іншим стилістичним засобом. Причиною заміни можуть бути особливості українського слововжитку та сполучуваність слів.

Мова книги Чарльза Діккенса "A Christmas Carol" яскрава, насичена засобами образності, але не переобтяжена ними. Під час дослідження твору, виявлено, що найбільш уживаним стилістичним прийомом є метафора, встановлено, що у творі вжито сто п'ять метафор. Метафора — один із основних тропів художнього мовлення, де певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші, за схожістю чи контрастністю [9:50]. Актуальність дослідження метафори у сучасній лінгвістиці підтверджується великою кількістю робіт як українських, так і зарубіжних науковців, присвячених цій проблемі, серед них: Арнольд І.В. [2], Радчук В.І. [7], Складарська Г.М. [8] та інші лінгвісти. Проте аналіз досліджень щодо цієї проблеми виявляє наявність різних, часто протилежних поглядів на вказане явище.

Метафори традиційно поділяються на *номінативні, когнітивні, образні, прості, гіперболічні, розгорнуті й традиційні* [2:56]. Номінативна метафора може бути джерелом нових значень слів, які характеризують здатність виконувати номінативну функцію: *he was a tight-fisted hand* [10:4]; *man out of his wits* [10:53]. Читаючи твір оригіналу, ми дізналися, що головний герой Скрудж був дуже жадібний, всі називали його скнарою та божевільним. В прикладах номінативних метафор, можна спостерігати, які слова закріпились за Скруджем впродовж усієї історії. Аналізуючи твір Чарльза Діккенса "A Christmas Carol", виявилось, що найменше використовуються номінативні метафори, а саме лише два рази.

Традиційними метафорами називають метафори, узвичаєні у будь-який період або в якомусь літературному напрямі: *waves of hair* [10:59]; *smoked his pipe in all the luxury of calm retirement* [10:108]. Як і номінативну метафору, традиційну автор використовує два рази. Наше дослідження не відповідає класифікації І. В. Арнольд, тому що традиційні метафори науковець поставила на третє місце, а наш аналіз показує, що вони використовуються дуже рідко в творі Чарльза Діккенса та посідають останнє місце за частотністю.

У широкому сенсі термін «образ» означає відображення зовнішнього світу у свідомості читача. У художньому творі, образи - це втілення мислення автора, його яскраве зображення картини світу: *the houses opposite were mere phantoms* [10:6]; *her eyes are homes of silent prayer* [10:20]; *darkness is cheap* [10:51]; *great effect of the evening* [10: 63]. Автор зображує будинки схожі на привидів, очі однієї дівчини уявляє та порівнює з тихою молитвою, а темрява для головного героя – дешева. Все це відображує яскраве мислення автора Чарльза Діккенса. Хоча загальноприйнятою є позиція, що образні метафори використовуються дуже часто в художньому тексті, наше дослідження не відповідає цим доказам, тому що аналізуючи оригінал твору, ми зустрічаємося лише з дев'ятьма образними метафорами.

Метафора, заснована на перебільшенні, називається гіперболічною: *fellow-passengers to the grave* [10:9] (з твору ми розуміємо, що Скрудж та його партнер Марлі були не розлий вода); *to go before horses in carriages* [10:14] (хлопець з бідної сім'ї так поспішав додому, що автор описує це з перебільшенням); *On the wings of the wind* [10:28] (ця метафора показує нам, як переміщується привид у творі); *whole trains of years* [10:39] (приклад уточнює скільки років привид носить один й той самий одяг); *a night of unbroken rest* [10:41] (передається, який Скрудж був втомлений через подорожі з привидами, та наскільки відпочинок був для нього важливий). За класифікацією І. В. Арнольд, гіперболічна метафора посідає друге місце після простої за частотністю, але наш аналіз доводить зворотнє: ми виявили лише одинадцять гіперболічних метафор, що свідчить про їх нечасте використання у творі Чарльза Діккенса.

Когнітивні метафори визначають уявлення про конкретний об'єкт, спосіб мислення про світ: *You may be an undigested bit of beef, a blot of mustard, a crumb of cheese, a fragment of an underdone potato* [10:25]; *the habit of cracking jokes; legion of goblins; 'Man of the worldly mind* [10:26]. Так, завдяки вживанню когнітивних метафор, визначається уявлення Скруджа про його покійного партнера. Він не повірив своїм очам, коли побачив привида та сподівався, що він може бути і шматком м'яса чи сиру, недопеченою картоплиною. У проаналізованому прикладі, було виявлено дванадцять прикладів когнітивних метафор, що свідчить про те, що вони не поширені у використанні.

Наступною за частотою використання є проста метафора; однослівна метафора, виражена одним словом, не обов'язково є простою: *Scrooge had a cold in his head* [10:20]; *a copy of old Marley's head* [10:21]; *his body was transparent* [10:23]; *fight against his senses* [10:32]. Аналізуючи казку "A Christmas Carol", встановлено чимало прикладів використання простих метафор, а саме тридцять п'ять зразків.

Розгорнута або розширена метафора складається з декількох метафорично вжитих слів, вони створюють єдиний образ: *The cold within him froze his old features...made his eyes red, his thin lips blue and spoke out shrewdly in his grating voice.; he iced his office in the dogdays; and didn't thaw it one degree at Christmas.; They often 'came down' handsomely, and Scrooge never did* [10:5]. Всі метафори описують характер Скруджа, його байдужість, жадібність та нелюдність. В дослідженні розгорнуті метафори є найбільш використаними і це підтверджується сорок одним прикладом.



Аналіз перекладу книги “A Christmas Carol”, «Різдвяна історія» І. М. Андрусяка, свідчить про те, що художні засоби вираження в українському перекладі частково зберігаються. У тих випадках, коли неможливо дати еквівалентний художній засіб українською мовою, перекладач вдається до різного виду трансформацій, введення інших засобів образності взамін утрачених при перекладі. При перекладі були використані такі трансформації: додавання, опущення, уточнення, конкретизація, генералізація, заміна членів речення.

У двадцяти дев'яти випадках, для передачі метафор українською мовою перекладач використовує еквівалентний переклад, який повністю зберігає зміст та образність оригіналу й відтворює авторську думку, не втрачаючи експресивного забарвлення «закладеного» письменником, наприклад: *The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shriveled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue; and spoke out shrewdly in his grating voice* [10:5]. - Душевний холод заморозив із середини старечі риси його обличчя, загострив гачкуватий ніс, зморщив шкіру на щоках, скував ходу, змусив посиніти губи й почервоніти очі, зробив крижаним його скрипливий голос [1:8].

Іван Андрусяк застосовує трансформацію додавання з метою правильної передачі змісту оригіналу [6:187]: *the houses opposite were mere phantoms* [10:6]. - будинки навпроти, ледь помітні за густою брудно-сірою завісою, скидалися на примар [1:10]. Перекладач використовує додавання для того, щоб краще описати картину, де відбувається дія. На нашу думку таке додавання було не вдале тому, що дітям важко сприймати перенасичені інформацією речення. Було б достатньо перекласти дослівно: *будинки навпроти скидалися на примар. Scrooge knew this, by the smart sound its teeth made, when the jaws were brought together by the bandage* [10:31]. - Скрудж здогадався про це, почувши, як брязнули зуби привида, коли підтягнута хусткою целена стала на місце [1:37]. Описується зустріч Скруджа з привидом його померлого партнера, додається вставне слово “почувши” для того, щоб уточнити власне як здогадався Скрудж про присутність привида, думаючи спочатку, що йому мариться. Перекладач додає вставну конструкцію “сховалося з очей” аби підкреслити та наголосити на співпереживанні героїв та їхньому подиву, що перед їхніми очима зникло місто. *As the words were spoken, they passed through the wall, and stood upon an open country road, with fields on either hand. The city had entirely vanished* [10:40]. - З цими словами він пройшов крізь стіну, ведучи за собою Скруджа, і вони опинилися на відкритій сільській дорозі, обабіч якої лежали поля. Місто сховалося з очей, зникло безвісти [1:47]. В наступному випадку додається вираз “в заповіді” щоб повідомити читача (дитину або підлітка) де дорослі записують свою останню волю залишити щось рідним або близьким перед власною смертю. Вираз “мої слова” уточнює, що саме зачепило головного героя. Якби І. М. Андрусяк переклав дослівно, то вийшло, що “він зачепив його”, у такому б варіанті змінився сенс твору. *If it only puts him in the vein to leave his poor clerk fifty pounds, that's something; and I think I shook him yesterday* [10:92]. - Якщо це надихне його бодай на те, щоб відписати в заповіді своєму бідному клеркові п'ятдесят фунтів-з мене й того досить. Мені, до речі, здається, що мої слова зачепили його вчора [1:103]. В перекладі застосовано вісімнадцять прикладів такої трансформації.

При перекладі з англійської мови на українську виникають моменти, коли перекладач передбачає, що зміст тексту оригіналу незрозумілий українському читачеві, він використовує уточнення з метою кращого уявлення картини подій та для того, щоб донести більш повну інформацію про ту чи іншу ситуацію в казці: (уточнення повністю допомагає читачу зрозуміти яким саме був Скрудж - жадібним та злим і що щедрість була для нього невідомим феноменом: *They often 'came down' handsomely, and Scrooge never did* [10:5]. - Вони нерідко сходили на землю зі щедрістю, а Скруджеві щедрість була невідома [1:9]). Трансформацію уточнення було використано дванадцять разів при перекладі метафор твору оригіналу.

Перекладач використовує уточнення тоді, коли говориться про духа, який відповідає саме за погану погоду “Злий дух негоди”: *It seemed as if the Genius of the Weather sat in mournful meditation on the threshold* [10:17]. - Немов сам злий дух негоди сидів там, поринувши у важкі думи [1:23]. В наступному випадку, при перекладі уточнюється, що великий ефект - це “найцікавіше” і все вже пройшло, тобто “відбулося” та було б не правильно перекласти дослівно: *Great effect of the evening* [10:51]. - Найцікавіше відбулося [1:59]. Фразу вимовляє жінка, кохана Скруджа коли залишає його. За допомогою слова “звільняю”, перекладач уточнює, що відбувається між закоханими: *With a full heart, for the love of him you once were* [10:57]. - Звільняю з доброї волі-заради любові до того, ким ти був колись [1:66]. За допомогою виразу “похнюпивши голову”, І. Андрусяк передає втомлений та засмучений настрій Скруджа: *Scrooge entered timidly, and hung his head before this Spirit* [10:66]. - Скрудж несміло зайшов і, похнюпивши голову, став перед Привидом [1:76].

Опущення передбачає ігнорування в процесі перекладу деяких семантично зайвих (надлишкових) слів, що не несуть важливого смислового навантаження, а їх значення в більшості випадків комплексно відновлюється в перекладі: речення “*berries crackled in the lamp heat of the windows*” не несе важливого смислового навантаження і перекладач опускає його при перекладі: *The brightness of the shops where holly sprigs and berries crackled in the lamp heat of the windows, made pale faces ruddy as they passed* [10:14]. - Гасові лампи яскраво горіли у вітринах магазинів, кидуючи червонуватий відблиск на бліді обличчя перехожих [1:20]. Комбінація слів “*hope of escaping my fate*” вилучене тому, що не несе великого смислового навантаження, без нього все зрозуміло при перекладі: *I am here tonight to warn you, that you have yet a chance and hope of escaping my fate* [10:30]. - Я я прийшов сюди



цієї ночі, щоб повідомити тобі, що для тебе ще не все втрачено [1:36]. Перекладач вживає трансформацію опущення двадцять три рази при перекладі твору оригіналу.

Трансформація заміни слова однієї частини мови на слово іншої частини мови застосовується у тих випадках, коли збереження частиномовної характеристики слова, що перекладається, призводить до порушення граматичних норм мови перекладу та норм слововживання: словосполучення *“a night of unbroken rest”* [10:39] замінене на складнопідрядне речення *“якби йому не заважали спати по ночах”* [1:46]. Як відомо, пасивний стан характерний переважно англійській мові, при перекладі на українську відбулася зміна пасивного стану *“were so grateful”* на активний *“так приємно лоскотав”*: *Blended scents of tea and coffee were so grateful to the nose* [10:70]. – *змішаний аромат кави й чаю так приємно лоскотав ніздрі* [1:80]. Далі, також відбувається зміна пасивного стану на активний. При перекладі, складений іменник *“a breathless pause”* був замінений на дієслово та іменник в знахідному відмінку *“всі затамували подих”*: *It was succeeded by a breathless pause* [10:78]. – *всі затамували подих* [1:88]. І.М. Андрусак використовує цю трансформацію вісім разів.

Важливим способом вибору контекстуального відповідника слова є перекладацька лексична трансформація значення, що зумовлена розбіжностями у функціональних характеристиках словникових відповідників лексичних елементів оригіналу та традиціях мовлення: *His body was transparent* [10:23]. – *тіло привида було прозоре* [1:29]. Не зрозуміло чие тіло і перекладач конкретизує, що тіло привида. В другому прикладі конкретизується, що зуби привида, а не Скруджа чи когось с перехожих: *Scrooge knew this, by the smart sound its teeth made, when the jaws were brought together by the bandage* [10:31]. – *Скрудж здогадався про це, почувши, як брязнули зуби привида, коли підтягнута хусткою щелепа стала на місце* [1:37]. І.М. Андрусак перекладає слово *glimpse* як *зустріч* для того щоб повідомити читачам про те, що Скрудж потрапив у Світ про який навіть не здогадувався, але все ж таки зустрів: *glimpse of the Invisible World* [10:33]. – *зустріч з Потойбічним Світом* [1:39]. В іншому прикладі, де говориться про Скруджа, перекладач конкретизує його стан душі саме тоді, коли він потрапив у неіснуючий в його думках потойбічний світ: *man out of his wits* [10:53]. – *божевільний* [1:61]. Іван Андрусак вдається до трансформації конкретизація десять разів при перекладі з метою кращого розуміння тексту читачем.

У процесі перекладу лексичних елементів перекладні відповідники можуть утворюватися за рахунок не тільки звуження значення англійських слів, а й розширення. Лексичною перекладацькою трансформацією, що при цьому використовується і що протилежна за напрямком конкретизації, є генералізація, внаслідок якої слово із вузьким значенням, що перекладається, замінюється у перекладі на слово із ширшим значенням: в одному із прикладів, генералізація використовується для того, щоб показати скільки часу потрібно Скруджеві аби спокутувати провину за все скоєне та за свою нелюдськість: *space of regret* [10:29]. – *століття каяття* [1:34]. Серце і душа – найцінніше, що є в людини. Перекладач об'єднав ці два нерозривних слова в одне *“єство”*: *His heart and soul were in the scene* [10:53]. – *Всім своїм єством він був із танцюристам* [1:61]. Аби уникнути тавтології, перекладач перекладає ім'я *Bob* як *чоловік* тим самим генералізуючи сенс: *Bob had hugged his daughter to his heart's content* [10:76]. – *Чоловік, який саме радісно розцілювався з дочкою* [1:84]. Перекладаючи наступне речення, І. Андрусак вдається до генералізації, щоб уникнути несумісності. Якщо автор обрав би дослівний переклад, ми отримали б: *натуральний вибух сміху: Nephew burst into a fresh roar of laughter* [10:96]. – *племінник заливався реготом* [1:102]. І.М. Андрусак застосовує генералізацію вісім разів.

Сутність трансформації перестановки або пермутації, полягає в тому, що при перекладі лексичні елементи міняються місцями (тобто, змінюють позицію на протилежну): при перекладі потрібно підкреслити, що саме допомогло Скруджеві аби перенести його страх перед привидами. Для цього перекладач переставляє слово *curiosity* - *цікавість* на початок речення: *Desperate in his curiosity* [10:32]. – *цікавість пересилила страх* [1:38]. Вираз *“безцінний малюсінкий черевичок”*, перекладач розташовує на останньому місці щоб показати почуття другорядного героя, передати читачам наскільки важко було говорити чоловікові про черевички (на які він дуже важко заробляв): *I wouldn't for the wealth of all the world have crushed that braided hair, and turn it down; and for the precious little shoe, I wouldn't have plucked it off, God bless my soul. To save my life* [10:59]. – *Нізащо в світі не поспів би я смикнути за ці коси чи розтріпати їх. Навіть заради порятунку життя не наслідився б я стягнути з її ніжки- Бог світок!- безцінний малюсінкий черевичок* [1:65]. Використовується перестановка аби наголосити на відстані, тобто звідки саме біг Том аби потрапити додому: *He had been Tim's blood horse all the way from church* [10:76]. – *Він мчав із церкви, як чистокровний скакун із крихіткою Тімом у сідлі* [1:86]. Такий вид трансформації використовується вісімнадцять разів при перекладі твору Чарльза Діккенса *“A Christmas Carol”*.

В ході дослідження, проаналізувавши сто п'ять метафор, ми прийшли до висновку, що найбільш уживаними є розгорнуті метафори (41 приклад), на другому місці – прості метафори (35 прикладів), далі йдуть когнітивні (12), гіперболічні (11), образні (9) та останнє місце розділяють номінативні та традиційні метафори (по 2 приклади). З усієї кількості перекладених метафор було збережено – 54 метафори, а втрачено – 51 метафору. При дослідженні перекладу метафор за І.М. Андрусак, очевидно, що у ряді випадків перекладач дотримується авторської форми, добирає український відповідник за стилістичним та семантичним навантаженням. Проте, досить часто використовуються нерівноцінні заміни, переважно слів із різною стилістичною маркованістю, що певною мірою



деформує авторський задум. Перекладач вдається до конкретизації, генералізації, опущення, додавання та уточнення.

Переклад художнього твору є вірним, якщо в ньому збережено та адекватно передано як значення, так і стилістичне забарвлення та художні особливості використання слів. При цьому перекладач має залишатися у припустимих для даного жанру рамках мовної норми. Проаналізувавши художні засоби вираження оригіналу та перекладу, ми можемо констатувати, що втрати окремих відтінків значення є неминучими, адже стилістичні системи англійської та української мов відрізняються. Тому перед перекладачем стояла задача не перекласти той чи інший художній засіб, а створити ефект, враження адекватне тому, яке робить англійський художній засіб у своєму органічному середовищі. Художній переклад як відтворення засобами рідної мови особливостей чужоземного літературного тексту в нерозривній діалектичній єдності його змісту та форми, є одним з важливих елементів сприйняття літератури іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрусак І.М. Різдвяна історія. - Львів: Видавництво Старого Лева, 2011.-160с.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. - М., 1960.
3. Бархударов, Л.С. Мова і переклад (Питання загальної площі і приватної теорії перекладу). / Л. З.Бархударов. - М.: Міжнародні відносини, 1975. - 240 з. Гальперин І. Р. Информативність одиниць мови: Допомога за курсу загального мовознавства. - М., 1974. З. 63.
4. Брева Л. В., Бутенко А. А. Лексико-стилистические трансформации при переводе. - М., 1999.
5. Виноградов, В.С. Переклад: Загальні і лексичні питання. Навчальний посібник / В.С. Виноградов. - 2-ге вид., перераб. -М.:КДУ, 2004. - 240 з.
6. Комиссаров В.К. Теория перевода. - Москва: Высшая школа, 1990г. - 253 с.
7. Радчук В. На жертвовнику мистецтва // "Хай слово мовлено інакше...". Проблеми художнього перекладу. - К., 1982.
8. Склярєвська Г.М. Метафора в системі мови. С.-П.: Видавництво Наука, 1993 - 150с.
9. Телія В.Н. Метафоризація та її роль // Роль людського фактора в мові. М., 1989.
10. Charles Dickens. Christmas Carol. - London: Penguin Group, 1843. - 233 p.

Ірина РОМАНЕСКУЛ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА ПРИКМЕТНИКІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ, ЯКА ХАРАКТЕРИЗУЄ РОЗУМОВІ ЗДІБНОСТІ ЛЮДИНИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

У сучасній лінгвістиці спостерігається підвищена зацікавленість щодо дослідження словникового складу мови в цілому і окремих підсистем лексико-семантичної системи мови [1, с.8]. Можливості для такого дослідження значно зросли, завдячуючи розробці нових методів аналізу лексики, які відрізняються достатньою об'єктивністю при розгляді явищ мови. Вивчення лексико-семантичних груп слів певної мови, значень слів і відношень між ними, сприяють опису всієї лексико-семантичної системи мови, що є одним з важливих і основних завдань лінгвістики.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що лінгвістика як наука продовжує розвиватися і привертати увагу все ширшого кола дослідників [1, с.9]. Постають нові проблеми, уточнюються або ж по-новому висвітлюються питання, які досліджувалися досі. Питання щодо лексико-семантичних груп (ЛСГ) прикметників, які характеризують розумові здібності людини закономірно викликало жваву дискусію на сторінках наукової літератури. І хоч погляди вчених значно розходяться, в цілому можна констатувати, що стійкість є одним з основних критеріїв визначення ЛСГ прикметників німецької мови, які характеризують розумові здібності людини в сфері лінгвістики (В.В. Левицький, В.В. Архелюк, Т.В. Венкель, Ж.Б. Черська, О.С. Лех.)

Під компонентами лексичних груп розуміються лексико-семантичні варіанти, а також лексеми в цілому (сукупність лексико-семантичних варіантів в їх матеріальному вираженні). Мають на увазі компоненти лексико-семантичних полів, лексичних та тематичних груп, а також синонімічних рядів як їх різновид. Взаємодія таких компонентів правомірно розглядати як парадигматичні взаємодії.

Характер цих взаємодій детермінується семантичною структурою самих компонентів, але будь-яка взаємодія між ними передбачає наявність загального і різного, яке протиставляється на основі існування цього загального.

Розглядаючи ЛСГ можна сказати, що слова в мові існують не ізольовано. Вони об'єднані за спільністю значень у групи, мікросистеми. Кожне слово в своїй мікросистемі має певне місце, і його значеннєвість визначається цим місцем, бо семантичний зміст слова зумовлений відношеннями, які формуються в сітці протиставлень даного слова іншим словам цієї ж мікросистеми. Лексико-семантична система є найрухомішою серед усіх мовних рівнів. Однак, змінюючись, вона має здатність до саморегулювання, тобто такої перебудови, яка б не порушувала системності, що необхідно для постійної комунікативної предатності [2, с.164].

Будь-яка зміна в лексичному складі мови позначається на системних відношеннях. Нерідко трапляються випадки, коли слово, набуваючи нового значення, впливає на появу подібних значень у всіх інших семантично пов'язаних із ним слів. Іншими словами, відбувається семантичне "зараження" слів певної мікросистеми, внаслідок чого у системних об'єднаннях виникає паралелізм значень, а



нерідко й форм. Так, зокрема, коли якийсь із слів, що позначало температуру, стало використовуватися для позначення почуттів, то згодом цей семантичний процес охопив усю лексико-семантичну групу: warme Beziehung, warmes Herz, liebe Fieber, fähige Frau, einfältiger Junger.

Якщо звернутись до системи, то лексико-семантична система базується на відношеннях. Тут відношення бувають парадигматичними й синтагматичними.

Синтагматика і парадигматика-два виміри відносин між словами. Функціонування слів відображаються в цих двох параметрах. Слово набуває тут свій лінгвістичний статус, тому єдиним лінгвістичним способом виявлення семантичної структури слова є вивчення його синтагматичних зв'язків та прагматичних відносин.

Парадигматичні відношення - це відношення між словами на основі спільності або протилежності їх значень.[7, с.26] Зокрема, тут можна виділити: 1) відношення смислової подібності (синонімія); 2) відношення смислового протиставлення (антонімія); 3) відношення смислового включення (гіпонімія); 4) відношення супідрядності (наприклад: ялина, сосна, кедр, береза, дуб, вільха, осика, клен, явір перебувають між собою в сурядних відношеннях і в підрядному відношенні щодо гіпероніма дерево) і партитивності, тобто цілого та його частини (сосна - шишка, людина - рука, кінь - грива, лисиця - хвіст).

Найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні поля.

Як відомо, лексико-семантичне поле - сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну і функціональну подібність позначуваних явищ [1, с.9].

Структура лексико-семантичного поля «Лексика на позначення розумових здібностей людини» є досить складним утворенням, яке характеризується певною кількістю мікрополів та лексико-семантичних груп. Моделювання ЛСП «Лексика розумових здібностей людини» включає в себе чотири етапи [6, с.190]:

- 1). визначення конститuentного складу поля;
- 2). встановлення структурно-семантичної організації поля, тобто виділення макрополів;
- 3). поділ макрополів та мікрополя;
- 4). виділення ЛСГ у межах мікрополя.

Процедура визначення конститuentного складу поля полягає у тому, що методом суцільної вибірки із одномовних тлумачних словників української та німецької мов були відібрані лексичні одиниці, словникові визначення яких відображали певну рису характеру людини.

На другому етапі була встановлена структурно-семантична організація поля. Під терміном мікрополе ми розуміємо сукупність лексичних одиниць, які об'єднані архісемою, яка має більш конкретний зміст, ніж архісема поля. Мікрополе ми визначаємо як сукупність мовних одиниць, які об'єднані спільністю змісту й відображають поняттєву (когнітивну), предметну або функціональну подібність позначуваних ними явищ. Мікрополя поділяються на лексико-семантичні групи. Аналіз на рівні ЛСГ дає можливість повніше визначити складність семантичної структури слова та виявити системність в організації словникового матеріалу мови.

Спільною семантичною ознакою, яка об'єднує всі одиниці поля «Розумові здібності людини» і виражається архілексемою, є ознака «індивідуальності, чітко виражені психічні властивості людини, які визначають певну лінію поведінки, вчинки, її спосіб життя». Диференційні семи вирають, наприклад, риси, які формуються в процесі навчання, наприклад: gelehrig, anstellig, geschickt, риси, які формуються в процесі набуття життєвого досвіду, наприклад: gewiegt, lebenserfahren, weltklug, lebensklug, weltfahren.

Мікрополе «Розумові здібності людини» утворюється із мікрополів та ЛСГ, причому це мікрополе поділяється на дві полярні зони «Розум» та «Нерозумність»:

1. Одиниці, що позначають природні розумові здібності людини (gescheit, gewitzt, nüchtern, geschickt, aufgeweckt, dumm, dümmlich, einfältig).
2. Лексика, що позначає особливості розуму людини, обумовлені життєвим досвідом (weise, gewiegt, lebenserfahren, weltklug, lebensklug, kundig).
3. Лексика, що познає особливості розуму людини, обумовлені її освітнім рівнем учений (вчений), освічений, грамотний, начитаний, компетентний, тямущий, ерудований, неосвічений, малограмотний, безграмотний, темний, sachkundig, gebildet, unwissend.

На позначення концептуального поняття «Розумна людина» в німецькій мові: klug, gescheit, gewitzt, wach, scharfsinnig, besonnen, verständig, einsichtig, helle, genial. На позначення концептуального поняття «Нерозумна людина» в німецькій мові: dumm, dümmlich, hirnlos, saudumm, töricht, unvernünftig, blöde, idiotisch, närrisch, schwachbegabt.

Синтагматичні відношення - лінійні зв'язки слова, його сполучуваність, контекст. Кожне слово поєднується не з будь-яким іншим словом, а тільки з певними словами [7, с.21]. Так, наприклад, слова гайнувати! розтринькувати поєднуються тільки з одним словом - відповідно час і гроші, слово безпробудний - із двома лексемами - сон і п'яниця.

Між значеннями слова та його сполучуваністю існує тісний зв'язок. Значенням слова зумовлюється його сполучуваність, а розширення чи зміна сполучуваності слова (вживання слова в незвичайних контекстах) призводить до зміни його значення.

Через стійкість опозицій між словами, стійкість полів, сполучуваності слів, іншими словами через стійкість парадигматики і синтагматики, лексико-семантична система кожної мови є унікальною,



неповторною. Вона відображає національний менталітет, глибокі традиції культури і сама стає фактом духовної культури народу. Вибираючи слова в процесі комунікації, мовець свідомо чи мимовільно враховує їх парадигматичні й синтагматичні зв'язки, які є в його мовній свідомості.

Якщо розглядати ви členення лексико-семантичної групи прикметників, то їх можна розглянути як за семантичним способом, так і за якістю.

Семантичний спосіб (за допомогою матеріалів тлумачних, антонімічних, тематичних словників). Для визначення значення досліджуваних семем (слів в одному значенні, які входять в ЛСГ) у роботі проведено виділення семантичних ознак шляхом аналізу лексикографічних визначень тлумачних словників. Конкретні лексичні семи можуть відрізнятися різним ступенем узагальнення. Найбільш загальний характер має в даній ЛСГ сема позитивної/негативної оцінки розумових здібностей людини. Так, наприклад, деякі семми в тлумачних словниках характеризуються таким чином [9, с.204].

Наприклад:

Begabt - (für etw.) ein Schüler, ein Künstler; so dass sie einige Begabung (für etw.) haben = talentiert: Sie ist handwerklich/ vielseitig begabt.

Genial – 1. mit einer außergewöhnlich großen intellektuellen oder künstlerischen Begabung = hoch begabt (ein Erfinder, ein Künstler);

2. außergewöhnlich klug, gut (gemacht) ↔ mittelmäßig (eine Erfindung, Idee, ein Kunstwerk).

Klug - 1. mit vielen Kenntnissen und der Fähigkeit, Unterschiede sicher zu erkennen, sie logisch zu analysieren = intelligent, gescheit (ein Mensch, ein kluger Kopf sein);

2. von der Vernunft und Logik bestimmt = vernünftig, umsichtig (jemandes Verhalten, eine Entscheidung).

Blöde - 1. = dumm (ein Fehler, eine Frage, Gerade):

Er ist viel zu blöde.

2. veraltet = schwachsinning, idiotisch (ein Kind);

3. unangenehm = dumm (eine Angelegenheit, ein Gefühl, eine Geschichte);

Törricht - dumm, unvernünftig.

Якщо спостерігати ви členення лексико-семантичної групи прикметників за якістю (за допомогою художньої літератури Mann, „Budenbrocken“, Schiller „Kabale und Liebe“), то у розгляді семми прикметників виражають якісні ознаки, які можуть протиставлятися по відношенню інтенсивності або позитивної/негативної оцінки. Найбільш характерною ознакою, за якою відбувається протиставлення, є сема оцінки розумових здібностей людини.

Klug – розумний, толковий, кмітливий, благорозумний, мудрий, тямущий.

Fähig – талановитий, здібний.

Intelligent – розвинений, розумний, освічений.

Weise – мудрий.

Dumm – тупий, дурний.

Albern – тупий, дурацький, безглуздий.

Einfältig – наївний, простодушний, обмежений.

Läppisch – тупий, безглуздий, дурацький, смішний, незначний.

Törricht – тупий, нерозсудливий.

Приклади наведені з художніх творів Mann T. "Budenbrocks", Schiller F. "Kabale und Liebe":

Zwei der jungen torichten Mädchen – kleine, rundliche Persönlichen zu deren krausem Haar ihre Sommerprossen und ihre gute Laune ganz vorzüglich passten – waren Töchter des Fritz Reuter eingeschworenen Kantors Jahnke.

Die gnädige intelligente Frau liesser bitte, dass das gnädige Fräulein zu rechter Zeit auch Toilette machte; gleich nach eins würde der Herr Baron wohl vordfahren.

Er ist freilich älter und dummer als du, was alles in allem ein Glück ist, dazu ein Mann von Charakter, von Stellung und guten Sitten, so stehst du mit zwanzig Jahren da, wo andere mit vierzig stehen.

Die weise Tante gab ihm einen Schlag mit dem Fächer, begleitete diesen Schlag aber mit einem so gnädigen Blick, dass er keine Veranlassung hatte, den Ton zu ändern.

Eben hatte sich läppische Effi wieder erhoben, um abwechselnd nach links und rechts ihre turnerischen Drehungen zu machen, als die von ihrer Stikerei gerade wieder aufblickende Mama ihr zurief.

Парадигматичні та синтагматичні відносини в лексичі охарактеризовані певною своєрідністю. Парадигматика в лексичі, на відміну від парадигматики морфологічної і синтагматичної, представляє собою не систему форм, а систему компонентів певних лексичних груп, системи відносин взаємообумовленості і протиставлень між цими компонентами [7, с.29].

Отже, слова в мові існують не ізольовано. Вони об'єднані за спільністю значення у групі та семантичний зміст слова зумовлений відношеннями; лексико-семантична система базується на відношеннях. Відношення бувають парадигматичними і синтагматичними; парадигматичні відношення-це відношення між словами на основі спільності або протилежності їх значень; лексико – семантичні поля – сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну і функціональну подібність позначуваних явищ; лексико-семантичне поле складається з лексико – семантичних груп, а лексико-семантичні групи з менших за обсягом мікросистем; аналіз ЛСГ прикметників, які характеризують розумові здібності людини



дозволяє визначити види семантичних відношень в ЛСГ і структуру групи; виходячи з дослідження, найбільш повними парадигматичними антонімами є: klug-dumm, albern; weise-albern;

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеева М.Н. «Соотношение синтагматики и парадигматики на лексико- семантическом уровне». Министерство просвещения РСФСР Ростов-на-Дону, 1981, с.25-35
2. Арнольд И.В. Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста // Текст как объект комплексного анализа в ВУЗе. Л., 1984. С. 3-11
3. Кочерган М.П. Основи зівставного мовознавства. К., Академія, 2006. – 424 с.
4. Кузнецова А.М. Структурно-семантические параметры в лексике. – М., Наука, 1980.-259 с.
5. Наукові записки. – Випуск 75 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч.- Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2008. – 189-192.
6. Полевые структуры в системе языка. Под ред. З.Д.Поповой. Издательство Воронежского университета. 1989.- 197 с.
7. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden. – Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1977 – 1981.
8. Mann T. «Budenbrocks» Gobelverlag, Köln, 1960.
9. Schiller F. «Kabel und Liebe» Veb Verlag «Lumia», 1990.

Дарина ТАРАНЕНКО

ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ СТАТТІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент І.Є. Снісаренко

Наукова спеціалізація – яскрава ознака сучасного світу. Майбутнім науковцям, магістрам факультету іноземних мов, є важливим знання про правильну організацію написання наукових англійських статей, які допоможуть нам ділитися досвідом з іноземними колегами. Дослідження, які представлені в нашій статті, спрямовані на аналіз формально-синтаксичних особливостей зазначеного виду статей.

Науковий дискурс привертає увагу багатьох дослідників, таких як Алікаєв Р. (1994), Ільченко О. (1995), Гнізденко О. (1996), Красильнікова Л. (1999), Яхонтова Т. (1999), Карасик В. (1994) та ін. Однак стрімкий розвиток науки, поява нових електронних та друкованих засобів масової інформації посилює інтерес мовознавців до наукової комунікації.

Науковий стиль широко використовується в сучасній практиці, відбувається взаємообмін між вченими різних країн, постійно здійснюються переклади наукової літератури. При дослідженні будь-якої проблеми вчений не може обмежитися роботами лише вітчизняних авторів, а повинен вивчати матеріали роботи своїх колег з інших країн. При цьому, англійська мова є сьогодні міжнародною мовою науки, завдяки їй проводяться конференції та семінари, публікуються збірники авторів різних країн. Все це підтверджує важливість і необхідність вивчення особливостей наукового стилю англійської наукової статті.

Для успішного оприлюднення досліджень має бути впровадження чітка система організації наукових досягнень, якою науковці мають користуватися, аби правильно написати статтю.

Перед детальним розглядом англійських наукових статей, слід зазначити про їхню диференціацію на два типи: статті, що базуються на актуальних проблемах, які передбачають подальші дослідження і ті, які не презентують нову інформацію, а вибірково обговорюють та порівнюють досягнення попередніх науковців. Ми звертаємо особливу увагу на перші [1].

Усі наукові статті мають загальні частини, які зазнавали певних змін, починаючи з 1665 року, коли відбулася перша публікація “Philosophical Transactions” в Англії. Кетс М. зазначає, що наукові англійські статті мають стереотипний формат – анотація (Abstract), вступ (Introduction), матеріали та методи (Materials and Methods), результати (Results), дискусію (Discussion), висновки

(Conclusion) та список використаних джерел (References) – AIMReDCaR (Abstract, Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusion, References) [2].

Використання саме такого формату статті пояснюється певними причинами. По-перше, наукова стаття розрахована на науковців. По-друге, для публікації у мас-медіа, вона повинна бути стандартизованою. По-третє, цей формат дозволяє читати статтю, обираючи необхідний рівень знань.

Каджіл М. та О'Конор П. презентують стандартну наукову статтю у такий спосіб. Вона має базуватися на результатах (A), які пов'язані з інформацією та аналізом. Вступ умовно поділяємо на 2 частини. В1 (початок вступу) розпочинається з широкого формування певного поняття, яке привернуло увагу читачів. Інша ж частина (В3) вступу, ніби існує паралельно до результатів, часто в ній пояснюється мета та завдання дослідження. Між цими двома складовими (В1 і В3) знаходиться і третя – В2, що поєднує попередню роботу та основну інформацію для логічного переходу до проблеми, яка розглядається у роботі.

Частина статті, де представлені методи (С), свідчить про те, яким чином результати були отриманими. Сама ж дискусія (D) починається з результатів, але закінчується тими ж твердженнями, які були представлені у вступі. В кінці робота розкриває широту дослідження та важливість отриманих результатів.

Оскільки стандарт AIMReDCaR вважається загальноприйнятим форматом англійської наукової статті, слід зазначити, що спостерігаються деякі зміни у її структурі, відповідно до наукової сфери



вживання та різниці вимог до публікацій, що вимагаються різними виданнями. Отож, Каджіл М. та О'Конор П. презентують три варіанти структури наукової статті.

Перший варіант структури уже розглядався у нашій роботі раніше, коли ми обговорювали стандартну структуру наукової статті. Перейдемо до характеристики другого типу структури. У другому випадку методи (А) представлені вже після дискусії (D). Ця зміна (B) означає, що частина з представленими результатами вимагає більше деталей для того, щоб пояснити, як саме вони були досягнутими. Ця структура є характерною для статей, що спрямовані на дослідження молекулярної біології. Більше того, така структура висвітлює передові наукові досягнення таким чином, що навіть пересічний читач зможе зрозуміти їх з легкістю.

Третя структура є забороненою в деяких журналах і зазвичай використовується для коротких статей. Результати та дискусії представлені як єдине ціле. Кожен результат поєднується з дискусією. Потім ці три складові комбінуються для підведення підсумку.

Деякі вчені зазначають, що подяка (Acknowledgements) також є компонентом англійської наукової статті. Так наприклад, Ярро А.В. детально розглядає це явище в науковому англійському дискурсі. Він зазначає, що в деяких випадках Acknowledgements розміщують на початку статті (передумови), так і наприкінці (постпозиція) [9].

Графічне зображення такого структурного компоненту може виглядати як підзаголовок напівжирним шрифтом або курсивом, але у багатьох випадках такий підзаголовок відсутній.

У науковому дискурсі, як зазначає Ярро А.В., в частині подяки спостерігаємо високий ступінь клішованості. Він залежить від наукової галузі дослідження. Так наприклад, короткі, одно- чи двоступеневі Acknowledgements зустрічаються у медичній сфері, у той час як дослідники економіки, маркетингу, бізнесу, політології та філософії виявляють більшу схильність до розгорнутого Acknowledgements у чотири, п'ять та більше «кроків». Вираження цього структурного компоненту, що притаманний деяким науковим англійським статтям, на різних мовних рівнях [9].

На лексичному рівні спостерігаємо вживання таких дієслів як to thank, to appreciate, to acknowledge, to express one's gratitude etc. Що ж стосується граматичного рівня, то спостерігається широке використання герундія на позначення типу допомоги (sharing, giving, implementing etc.) та форм умовного способу для збільшення ступеня ввічливості висловлювання (would like to acknowledge, would wish to express gratitude) [9].

На синтаксичному рівні спостерігається домінування безособових конструкцій в одноступневих Acknowledgements, де виноситься подяка за фінансову допомогу.

Проведені нами дослідження, які базувалися на детальному аналізі наукових англійських статей з різних сфер наукової діяльності показали, що у 90% випадків даного структурного компоненту не було виявлено. Ця ситуація впливає на важливість подальшого дослідження компоненту Acknowledgements в англійських наукових статтях.

Для порівняння структури англійської та української наукової статті розглянемо особливості побудови другої.

Українська наукова стаття має починатися з постановки проблеми у загальному вигляді та її зв'язку з науковими та практичними проблемами, має містити аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання певної проблеми, на яку опирається автор, виокремлення нерозв'язаних раніше аспектів загальної проблеми, яким присвячена стаття, формулювання мети, завдань, виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів та висновки отриманого дослідження. Така структура статті регламентується постановою Президії ВАК (Вищої атестаційної комісії) України від 15 січня 2003 року (№ 7-05/1).

Для українських науковців структура не викликає жодних труднощів. Важливим є вміння висловити власну думку англійською мовою, не просто роблячи дослівний переклад, а враховуючи світогляд та культурні особливості читацької аудиторії і синтаксичні та стилістичні особливості наукового стилю.

Отож переходимо до аналізу синтаксичних особливостей англійської наукової статті, яка є об'єктом нашої розвідки.

Доронкіна Н.Є. на лексичному рівні виділяє наявність номінативних засобів: номінативно - перформативні дієслова, модальні дієслова, модальні слова зі значенням припущення, слова та вирази зі значенням впевненості, заперечні частки, прийменники, допоміжні дієслова, емпіза, дієслова ментальної дії або стану, дієслова, що виражають потребу, примус, бажання, іменники з семантикою узагальнюючого характеру, прикметники з семантикою узагальнення, слова з семантикою кількісної оцінки, заперечні та неозначені займенники та інші. Доронкіна Н.Є. також виділяє лексичні засоби, що слугують для з'єднання блоків: структури, що означають послідовність аргументації, а саме: логічні конектори, нумеративні конектори, класифікуючі конектори, протиставні сполучники [5].

До синтаксичних засобів також належать: підрядні речення умови, загальні питання, здебільшого у непрямої мові (у тому числі риторичні питання), мовленнєві кліше, що виражають думку мовця. Наше дослідження засвідчило широке вживання складнопідрядних речень та простих речень в англійських статтях, меншу кількість складносурядних речень [5].

Так, наприклад, у 10 наукових статтях, 7 з яких були взяті з циклу точних наук, а 3 – гуманітарних, загальна кількість речень становила 380. Проаналізувавши та підрахувавши типи речення, було встановлено, що науковці віддають перевагу складним реченням – 52 %. Вагоме місце в



наукових статтях займають складнопідрядні речення – 17 %, рідше вживаються складносурядні речення – 7,1 %. Слід зазначити, що автори наукових статей досить широко використовували складні речення безсполучникового типу, що становить 27,9 %. У наукових статтях зустрічається також часте використання простих речень. Це пояснюється інформаційним навантаженням понять, що вимагають суворо логічного, послідовного викладу думки, а також висловлення найважливішої думки, констатації факту.

Відповідно до наших досліджень, значна кількість саме складнопідрядних речень в опрацьованих статтях зумовлена специфікою наукового стилю. Науковці висвітлюють свою оцінку явищ, інформують, впливають на читача за допомогою вищезазначеного типу речень. Доведення цих тверджень ілюструємо наступними прикладами.

(1) «Brilliant Blunders is a catalog of the surprising errors that were made by some of the greatest minds in scientific history [Zachary Miller]».

У реченні (1) автор презентує поняття в головному реченні та пояснює його, надає нову інформацію за допомогою підрядного означального речення.

(2) «Because they need «food» to survive, black holes are far from picky eaters[www.yalescientific.org]»

У прикладі (2) спостерігаємо постановку проблеми та її аргументацію. Головне речення розташоване вже не на початку, що пояснюється бажанням автора звернути перш за все увагу на проблему, за допомогою підрядного речення причини.

У ході дослідження було виявлено, що серед речень складносурядного типу переважали складносурядні означальні речення, що свідчить про широку інформативність наукового стилю та необхідність великої кількості пояснень.

Вживання складносурядного речення має чітко виражену мету – заклик до дій шляхом апелювання до переконань(3). Розглянемо такий приклад:

(3) «Financial support from fathers is important, but data show that outcomes improve through both their monetary contributions and high – quality interactions with their children [Horn, W.F& Sylvester, T.(2002)]».

Бачимо, що за допомогою складносурядного речення (3) автор закликає до повноцінних взаємовідносин батьків та дітей, описує стан речей, що підкреслює актуальність та важливість дискусійних питань.

Автори статей використовують речення з одним предикативним центром для лаконічного викладу фактів, для вираження інформації, що чітко сприймається читачем як наприклад в реченні(4).

(4) «The slumbering brain plays an essential role in learning and memory [Gary Stix]».

Аналізувати науковий текст неможливо, не приділяючи уваги займенникам, які в ньому використовуються, за допомогою яких ми і визначаємо особистісний аспект досліджуваного явища. Гребелюк М. зазначає, що для наукового тексту особливе значення має займенник "we" («ми»). У науковій статті вживання цього займенника є традиційним, і в переважній більшості випадків він є непрямим проявом авторського "I" («я»). Безпосереднє вживання займенника "I" в наукових роботах – явище доволі рідкісне. Займенник "I" допускається тільки у вступі або висновках. «Неписані» правила вживання займенників у наукових роботах допускають вживання займенника "I", якщо автор уже має певний статус і авторитет у наукових колах. У більшості випадків сфера використання займенника "I" обмежується усною науковою дискусією або режимом праці «круглого столу», коли автор-доповідач має безпосередньо відповідати на запитання аудиторії. Існує також поняття «педагогічного» "we", яке лектор може вживати з метою дотримання наукової етики під час усної презентації матеріалу [6].

Терехова О.В. виділяє два основні аспекти вживання займенника "we", який завжди має подвійний характер [3, с. 76]. По-перше, це інклюзивне "we", що відповідає схемі "I+you (singular)". По-друге, займенник може вживатися в ексклюзивній формі, що відповідає схемам "I+you (plural)", "I+he / she" або "we+they" [8].

Отже можна зробити висновок, що найчастіше під час написання англійської наукової статті автор ідентифікує себе за допомогою займенника "we". Слід зазначити, що подібна тенденція також підтримується і українськими науковцями.

Що ж стосується стилістичних особливостей написання досліджених нами статей, то слід зазначити, що вони характеризуються відсутністю емоційності або частковим її вживанням. Стиль цього типу статей можна охарактеризувати використанням спеціальної термінології, що притаманна тій чи іншій галузі, використанням слів з їх прямим або лише термінологічним значенням, відсутністю вигуків та перевагою пасивних конструкцій.

Мовно-риторичні характеристики наукового стилю представлені наявністю дискурсивних маркерів та кліше. Представники різних лінгвокультур мають характерні для них моделі наукового дискурсу.

Вищезазначені факти свідчать про те, що мова наукового стилю, а в нашому випадку мова наукових статей, характеризується високою інформативністю та складністю синтаксичних конструкцій. Написання англійських наукових статей є першим кроком до всебічного визнання наших наукових досягнень. Для успішності публікації, важливо не лише провести цінне дослідження, а й правильно його подати перед науковою спільнотою, а саме: структурувати власну роботу, використати правильні синтаксичні конструкції, врахувати аудиторію та жанрову своєрідність роботи.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Cargill M.A. & O'Connor P. J. Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps / M.A.Cargill & P.J. O'Connor – Oxford UK.: Wiley-Blackwell, 2009. // Режим доступу: http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/2009_writing_scientific_Research-Articles.pdf
2. Katz, M. J. From research to manuscript: A guide to scientific writing/ M. J Katz. – Cleveland.: Springer, 2009. // Режим доступу: <http://www.smallworld2.content/uploads/2012/03/From-research-to-manuscript-A-Guide-to-Scientific-Writing.pdf>
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): Учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд. – Л.: Просвещение, 1981. – 259 с.
4. Виноградов В.В Основные вопросы синтаксиса предложения / В.В.Виноградов. – М.: Высшая школа, 1968. – 502 с.
5. Доронкіна Н.С. Особливості дискурсу науково-технічних текстів // Режим доступу: <http://langconf.fl.kpi.ua/uk/node/13>
6. Гребелюк М. Стилистичні особливості наукових англійських текстів // Режим доступу: http://kpnukonf.at.ua/publ/language_units_in_text_and_discourse/stilistichni_osoblivosti_anglomovnikh_naukovikh_tekstiv/4-1-0-30
7. Наєр В.Л. До опису функціонально-стильової системи сучасної англійської мови / В.Л. Наєр // Мовностилистичні особливості наукового тексту – М.: 1981. – С. 3 - 13.
8. Терехова Е. В. Личные местоимения в английской научной литературе (семантика и функционирование) / Е. В. Терехова // Научный и общественно-политический текст: лингвистические и лингводидактические аспекты изучения. – М.: Наука, 1991. – С. 71-81.
9. Ярхо А.В. Модель структури функціонального аналізу компонента Acknowledgements в сучасному англійському науковому дискурсі // Режим доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4932/2/A.V.%20Yarkho.pdf>

Валерія УШАКОВА

ЗАСОБИ ОБРАЗНОСТІ ЯК ОСНОВА СТИЛЮ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ РОМАНУ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»)

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.С. Токарева

Дослідження засобів образності відіграє значну роль як у мовознавстві, так і в літературознавстві. Це пояснюється тим, що саме художні засоби образності роблять літературний твір неповторним, допомагають читачу усвідомити текст як унікальну єдність. Особливої значущості набуває дослідження індивідуального стилю письменника, оскільки індивідуальні якості авторського стилю є засобом впливу на читача. Саме тому ми обрали для дослідження проблеми художнього стилю взагалі та авторського стилю [3, с. 20].

Актуальність дослідження обумовлена тим, що літературний твір лише відносно недавно (з середини ХХ ст.) став об'єктом вивчення мовознавства і стилістики. Така увага науковців до даної проблематики пояснюється активним розвитком нових напрямків у мовознавстві (лінгвостилістика, когнітивна лінгвістика), які забезпечили можливість адекватного опису сутності і функцій засобів образності в тексті. Однак, незважаючи на наявність цілого ряду робіт багато питань залишаються дискусійними, а деякі аспекти недостатньо вивченими. Все це свідчить про безсумнівну важливість і актуальність вивчення засобів образності у текстах художнього стилю [3, с. 10].

Об'єктом дослідження виступають засоби образності у художніх творах німецької мови, що володіють зображальним потенціалом.

Предметом дослідження є функції і стилістичні можливості засобів образності у художніх творах німецької мови.

Мета роботи – визначити функції та особливості засобів образності у процесі формування образності і виразності в тексті художнього твору.

Відповідно до зазначеної в роботі мети були поставлені і вирішувались наступні завдання:

- дати визначення художнього стилю та засобів образності;
- визначити особливості художнього стилю і їх вплив на використання зображально-виражальних засобів;
- розглянути основні засоби образності в художньому творі.

Рішення поставлених завдань зумовило вибір методів дослідження. У роботі використовувалися методи компонентного, функціонального і дистрибутивного (контекстного) аналізу, а також метод суцільної вибірки.

Художній твір є результатом словесного образного відображення автором реальних або вигаданих образів. Ми погоджуємося з думкою О. Домашнева про те, що конкретний художній текст являє собою єдність, яку неможливо передати синонімічно, оскільки це руйнує конкретний художній сенс або створює новий [за 5, с. 40].

Отже, саме це є підґрунтям виділення художнього стилю як окремого зі стилістичної точки зору.

Образність мови - це здатність мовних одиниць викликати наочно-чуттєві уявлення про щось, а образність мовлення - процес володіння засобами мовної образності, які в мовленні одержують своєрідне навантаження: відбір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування тощо. Істотними ознаками образності є: яскравість, метафоричність, багатство (різноманітність) використовуваних засобів, точність, оригінальність (самостійність), цілеспрямованість тощо [1, с. 34].

Під виразними засобами мови ми розуміємо такі морфологічні, синтаксичні та словотворчі форми мови, які служать для емоційного чи логічного посилення мови. Ці форми мови відпрацьовані суспільною практикою, усвідомлені з точки зору їх функціонального призначення та зафіксовані в



граматиках і словниках. Їх вживання поступово нормалізується. Виробляються правила користування такими виразними засобами мови [2, с. 73].

Найбільш поширеними засобами образності є: метафора, метонімія, іронія, епітет, порівняння та гіпербола. Менш поширеними є символ та персоніфікація.

Для аналізу ми обрали роман Корнелії Функе «Чорнильне серце». Обґрунтуємо такий вибір.

Корнелія Функе (нім. Cornelia Funke) — німецька письменниця та ілюстратор, автор понад чотирьох десятків творів для дітей. Працює переважно в жанрі фентезі та пригодницького роману. Найбільш відома у світі як автор "Чорнильної трилогії". Твори Функе перекладені багатьма мовами світу, зокрема українською.

Функе внесла в книжку багато цікавих фактів з історії книгодрукування. І незважаючи на те, що дії роману відбуваються на початку нульових, у книжці жодного разу не згадано комп'ютер та між іншим сказано про телевізор. Усе обертається навколо шарудіння сторінок, які несуть вікову мудрість, або ж інших, які ще зберегли аромат типографської фарби. Адже, за словами Корнелії, це книжка «про тих, хто любить читати, і для тих, хто любить читати». 2008 року за «книжкою про книжки» було знято фільм із Бренденом Фрезером у головній ролі.

Твір на думку критиків є поліфонічним, у ньому поставлені важливі, загальнолюдські питання.

У нашому дослідженні ми розглянули, з якою метою вживаються засоби образності. Ми виявили, що спільною метою використання **епітетів** є:

1) Характеристика персонажа або його настрою:

«*Dann entfernten sich Staubfingers Schritte, langsam, stockend*». У даному реченні епітети "повільні, невпевнені кроки" характеризують моральний стан Пильнорука - персонаж сам пригнічений звісткою, яку мусив розповісти Мо.

2) Характеристика місця дії, оточення персонажів:

«*Es war ein grauer Morgen*». Епітет "сірий" допомагає створити пейзаж (описує ранок, в який почалася подорож персонажів). Завдяки його використанню ми бачимо, що Мо та Меггі вирушають в дорогу дуже рано і у похмурий час, вони мають їхати негайно, бо їм загрожує небезпека.

3) Вказівка на найбільш важливі деталі:

«*Noch viele Jahre später musste Meggie bloß die Augen schließen und schon hörte sie ihn, wie winzige Finger, die gegen die Scheibe klopfen*». У цьому реченні епітет "крихітні пальці" підкреслює, що тихий стукіт пальців у скло вікна був для Меггі важливим спогадом.

Крім цього, ми виявили стилістичну вагомість повторення або нагромадження епітетів.

«*An den altmodisch spitzgliedrigen Buchstaben hatte sie mit fünf Jahren das Lesen geübt*». Епітети "старомодні, гостроверхі" вказують на те, що надпис, який Меггі бачила з дитинства, був стародавнім і виражав мудрість, випробовану поколіннями. Таким чином ми бачимо, яку повагу батько дівчинки відчував до книг, як багато значили давні філософські висловлювання у цій родині (стилістично вагомим є нагромадження епітетів).

Наступною важливою ознакою є поєднання епітета з інверсією – це надає особливої важливості сказаному:

«*Die gesprochenen Wörter wollte sie verstehen, die geraunten, leisen, fast unverständlichen Wörter, die die beiden Männer hinter der Tür wechselten*». Епітет "слова, промовлені вголос" підсилюється тим, що завдяки інверсії він є більш помітним, виноситься "у сильну позицію" - на початок речення. Це підкреслює тривогу дівчинки - Меггі у скрутну хвилину не може заспокоїтися навіть читанням, їй хочеться відчути живий голос близької людини.

Метою використання **метафори** є створення образу персонажа та враження, яке він справляє:

«*Capricorn würde den Vogel an die Katze verfüttern, nur um zu sehen, wie sie ihn mit ihren Krallen zerreißt, und das Schreien und Zappeln des kleinen Dings würde ihm schmecken wie Honig*». У даному реченні метафоричне змалювання зла підкреслює огидність головного злодія, змалюваного у казці. Крім цього, характер Козерога (Каприкорна) розкриває і порівняння (злі вчинки для нього, як мед). Отже враження про персонажа створюється декількома засобами виразності в межах одного речення.

Порівняння використовується з метою характеристики обставин або настрою персонажа. Наприклад:

«*Capricorn würde den Vogel an die Katze verfüttern, nur um zu sehen, wie sie ihn mit ihren Krallen zerreißt, und das Schreien und Zappeln des kleinen Dings würde ihm schmecken wie Honig*». Порівняння "як мед" підкреслює насолоду, яку відчуває Каприкорн від злих вчинків.

Наведені вище порівняння можна віднести до традиційних, оскільки вони притаманні фольклорній традиції, вказують на зв'язок авторського стилю з народнопоетичною традицією. Однак ми зустрічаємо і авторські порівняння, наприклад:

«*Mo hatte die Kiste rot lackiert, rot wie Klatschmohn, Meggies Lieblingsblume, deren Blüten sich so gut zwischen ein paar Buchseiten pressen ließen und deren Stempel einem Sternmuster in die Haut drückten*». У цьому реченні порівняння червоного кольору книги з маковим цвітом підкреслює яскравість скриньки, в якій Меггі берегла книги. Улюблений колір також підкреслює, наскільки важливими для Меггі були книги. Також не випадковий, на нашу думку, вибір для порівняння саме макового цвіту - мак пов'язаний із снами та видіннями. Таким чином, порівняння натякає на майбутні казкові події.



«*Der Bus, der wie ein bunt geschlecktes plumpes Tier in der verlassenen Scheune stand*». Порівняння автобуса зі звіром створює настрій передчуття пригод, натякає на небезпечність мандрівки, у яку вирушили персонажі.

Гіпербола використовується з метою підкреслення незвичайності подій, обставин або почуттів.

«*Nirgends schlief sie so tief und fest wie in dem Bett, das er ihr in den Bus gebaut hatte*». У даному реченні перебільшення "ніколи вона не спала таким глибоким і міцним сном" вказує на втому дівчинки від важкої подорожі, а також натякає на те, що попереду на неї чекають багато безсонних ночей.

Персоніфікація використовується з метою підкреслення значущості явища або обставини для персонажа.

«*Gib zu, es flüstert dir nachts seine Geschichte ins Ohr*». Персоніфікація проявляється у тому, що книга показана як жива істота, здатна "розповідати історію". Використання такого засобу виразності вказує на велике значення, яке книги мали для Мо та Меггі.

«*Das Buch wird anfangen, deine Erinnerungen zu sammeln*». Персоніфікація показує книгу як "засіб зберігати спогади": для Мо та Меггі книга не лише містить те, що власне в ній написано, але і нагадує про емоції, враження та спогади, пережиті у процесі читання.

«*Mo war ihr Zuhause, Mo und ihre Bücher und vielleicht noch dieser Bus, der sie von einem fremden Ort zum anderen brachte*» [8]. У цьому реченні персоніфікація вказує на те, що знайоме оточення було для Меггі цілим світом, спогади про нього допомагали дівчинці пристосуватися до незнайомого оточення.

Символ є менш частотним засобом художньої образності (у художньому творі як правило спостерігаємо один-два масштабні символи або помічаємо відсутність символів, наприклад у реалістичній літературі).

«*Es fiel Regen in jener Nacht, ein feiner, wispernder Regen*». Повтор лексеми "дощ", епітети "прекрасний", "шепочучий" створюють враження "казкового зачину", натякають на те, що незабаром життя персонажів зміниться.

«*Die Dunkelheit war blass vom Regen*». У реченні епітет "бліда" та повтор лексеми "дощ" у сполученні з лексемою "темрява" підкреслюють таємничість простору навколо персонажів.

«*Mo blickte hinaus, durch die immer noch rinnenden Regentropfen, und sagte nichts*». Довготривалість дощу створює відтінок суму та тривоги - разом з персонажем читач відчуває, що повинне трапитися щось незвичне.

Систематизуємо результати нашого дослідження.

Частотність використання художніх засобів образності у романі «Чорнильне серце» є наступною:

- Символ – 2,12%.
- Гіпербола – 2,12%.
- Антитеза – 2,12%.
- Іронія – 2,12%.
- Персоніфікація – 6,38%.
- Метафора – 12,77%.
- Порівняння – 14,89%.
- Епітет – 44,68%.

Частотне використання епітетів пояснюється на нашу думку наступними причинами:

- Індивідуальний стиль письменниці;
- Жанрові особливості твору (казка, тобто необхідність змалювати вигаданий світ якомога яскравіше);
- Великий виражальний потенціал епітету (можливість виконувати декілька функцій).

Отже, кожний художній твір є результатом образного пізнання і відображення реальної дійсності художником. Художній літературний твір має силу раціонального та емоційного впливу на читача завдяки індивідуально-образному зображенню світу письменником. Для створення емоційного та образного ефекту авторами використовуються синтаксичні та стилістичні засоби виразності.

Перспективою дослідження є продовження вивчення семантичних (лексичних) та синтаксичних засобів виразності, а також дослідження фонетичних засобів виразності (вигук, алітерація) у творах німецької літератури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамов Б.А. Теоретична граматики німецької мови. Сопоставительная типология німецької та російської мови. – М.: Владос, 2001. – 242 с.
2. Брандес М.П. Стилїстика тексту. Теоретичний курс: Підручник. – 3-е изд., Перераб. і доп. – М.: Прогрес-Традиція; ИНФРА-М, 2004. – 416с.
3. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопр. языкознания. — 1955. — № 1. — С. 73.
4. Гулига О.В. Теорія: складнопідрядні речення в сучасній німецькій мові. – М.: Вища школа, 2000. – 206с.
5. Доліннін К. Стилїстика німецької мови. – К.: Вища школа, 2004. – 300 с.
6. Ebing H.A. Die deutsche Kurzgeschichte. Wurzeln und Wesen einer neuen literarischen Kunstform. – Münster.Bochum, 2006. – 100 s.
7. Freydanck K. Das Prosawerk Borcherts. Zur Problematik der Kurzgeschichte in Deutschland. – Marburg, 2004. – 150 s.
8. Funke Kornelia. Tintenherz. <http://www.rulit.net/books/tintenherz-download-free-274941.html>



Анна ХОВАЙЛО

НАУКОВИЙ ДИСКУРС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.С. Токарєва

Поняття дискурсу є одним із основних понять сучасної прагматичної лінгвістики та лінгвістики тексту. Сучасні уявлення про дискурс віддзеркалюють увесь хід лінгвістичної науки. У першій половині ХХ ст. мовознавство протягом досить тривалого періоду було зосереджене на вивченні однієї з двох діалектично зв'язаних сторін мови - мовній системі, але, починаючи з другої половини 60-х рр., центр уваги лінгвістів переноситься на іншу сторону цієї діалектичної єдності - мовленнєву діяльність та її продукт - дискурс, формальні характеристики якого були отримані у 1952 р. З. Херрісом. Цей складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища має довгу і багату історію свого розвитку, проте як термін в лінгвістиці з'явився лише у 50-х рр. ХХ ст. Термін «дискурс» увів у використання Ю. Хабермас для позначення «виду мовленнєвої комунікації, що пропонує раціональний критичний розгляд цінностей, норм та правил, які знаходяться у соціальному житті» [6, с. 344].

Беручи до уваги вік дискурсу, що є не дуже довгим з точки зору лінгвістичної науки, і незважаючи на те, що вивчення цього поняття займалась невелика кількість науковців, на сучасному етапі дослідження проблеми породження та функціонування дискурсу виступає одним з провідних напрямів світової лінгвістики. Сфера вживання терміну «дискурс» стає надзвичайно широкою, а дискурсивний аналіз текстів все частіше застосовується науковцями, що і визначає актуальність цієї роботи

Матеріалом нашого дослідження послуговували німецькомовні наукові тексти останнього десятиріччя.

Отже, у результаті дослідження, нам вдалося встановити наступне: теорія дискурсу опрацьовується з 50-х рр. ХХ ст., але загальноновизнаного підходу та універсального визначення поняття «дискурс» ще досі не існує. Дискурс розглядається з точки зору найрізноманітніших аспектів: і як комунікативний процес, і як текст, і як система, і як комунікативна подія. Але, не дивлячись на те, що всі ці підходи базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не виключають одне одного. Аналіз дискурсу є міждисциплінарною областю знання, яке знаходиться на межі лінгвістики, соціології, психології, етнографії, літературознавства, стилістики та філософії.

За словами Є. Селіванова, у сучасній лінгвістиці саме поняття дискурсу ще не отримало однозначного визначення, дискурс тлумачиться як: надфразовий взаємозв'язок (єдність) слів; самоузгоджений текст; усно-розмовна форма тексту; взаємодія, інтерація особистостей; діалог; полілог; мовленнєва практика; група висловлювань, пов'язаних між собою за змістом; мовний твір, тобто письмова або усна даність думки; «мова у мові»; граматично фіксований спосіб знакового закріплення соціокультурних смислів [1, с. 35-42]. При цьому важливо враховувати, що в неосяжній множині різних визначень поняття «дискурс» немає і не передбачається такого його визначення, котре можна було б вважати єдино правильним. Більше того, не можна навіть стверджувати, що всі існуючі нині дефініції дискурсу сприймаються як синонімічні поняття [4, с. 19].

Для визначення поняття «науковий дискурс», доречним вважаємо скористатися дефініцією дискурсу запропонованою І. Шевченко: «Дискурс - це текст (тексти), створені в результаті мовної діяльності представників певної лінгвокультурної спільноти, розглянутий у сукупності його лінгвістичних параметрів і соціокультурного контексту» [8, с. 152].

Дослідники висловлюють думку про відсутність загальноновизнаної типології дискурсу. На цю проблему є такі погляди: 1) Н. Арутюнова виділяє такі типи дискурсу: 1) діловий (закони, військові накази, постанови), науковий (наукова термінологія та теоретичний текст), поетичний (поетичне мовлення); 2) у межах аргументативного дискурсу А. Белова виділяє політичний, юридичний, академічний, рекламний, діловий та побутовий дискурси; 3) ототожнюючи дискурс із жанром, Г. Кресс пропонує такі його типи, як медичний, расистський, юридичний, політичний та ін. [5, с. 155]; 4) Г. Почепцов серед головних комунікативних дискурсів називає теле- і радіодискурс, газетний, театральний, кінодискурс, літературний, дискурс у сфері «паблік рілейшнз», рекламний, політичний, тоталітарний, неофіційний (позацензурний) дискурси, релігійний, неправдивий, ритуальний, лайливий, етикетний, фольклорний, міфологічний, святковий, невербальний, міжкультурний, візуальний, ієрархічний, іронічний; 5) Р. Барт виділяє дискурси поезії, прози та історичний дискурс [9, с. 7].

На сучасному етапі розвитку лінгвістики існує велика кількість підходів як до аналізу дискурсу, так і до виділення різних його типів. Однак між усіма підходами є дещо спільне – всі вони розглядають людську поведінку як мовленнєву діяльність. Підходи до вивчення дискурсу можна систематизувати з позицій різних галузей знань [7, с. 5-20]:

1) з позицій прагмалінгвістики дискурс – це інтерактивна діяльність комунікантів, встановлення й підтримання контакту, емоційний та інформаційний обмін, здійснення впливу, застосування комунікативних стратегій;

2) з позицій психолінгвістики дискурс – це розгортання переключень від внутрішнього коду до зовнішньої вербалізації у процесах породження мовлення та її інтерпретації з урахуванням різних типів мовних особистостей, рольових настанов тощо;

3) структурно-лінгвістичний опис – спрямований на сегментацію д. та характеристику його категорій, дослідження власне текстових х-к спілкування – змістовна, комунікативна та формальна єдність.



4) лінгвокультурний підхід має на меті виокремлення специфіки спілкування в межах певного етносу, характеристика культурних домінант певної лінгвокультури у вигляді концептів як одиниць вивчення мови, свідомості й культури;

5) дискурс як когнітивно-семантичне явище вивчається у вигляді фреймів, сценаріїв, ментальних схем, різних моделей представлення спілкування у свідомості;

6) з позицій соціолінгвістики дискурс – це спілкування людей, що розглядається з позицій їхньої належності до тієї чи іншої соціальної групи або стосовно певної типової мовленнєво-поведінкової ситуації. Виокремлюються два типи дискурсу: *персональний* (особистісно-орієнтований) та *інституційний* (галузевий) [7, с. 5-20]. У межах персонального дискурсу комуніканти – адресант і адресат – спілкуються в координатах міжособистісної комунікації, однак у парадигмі інституційного дискурсу ролі адресанта та адресата розгортаються в заданих координатах статусно-рольових відносин: один із комунікантів виконує роль представника певного соціального інституту – *агента*, наприклад, освітнього (*викладач*), медичного (*лікар*), юридичного (*юрист*), газетного (*журналіст*) тощо, а інший комунікант виступає як *клієнт*, котрий користується послугами соціального інституту, відповідно: студент/учень, позивач/відповідач, читач/глядач тощо.

Сучасний науковий дискурс наскрізь метафоричний, хоча і часто – мимоволі, внаслідок термінологічних пошуків або суто інтуїтивних намагань якнайближче підійти до читача й заволодіти його увагою. І тенденція ця, на нашу думку, буде зміцнюватися: адже, поступово відмовляючись від «соціалістичної» ідеї науки як «безпосередньої виробничої сили» (учора – відкриття, сьогодні – впровадження, завтра – віддача), суспільство поступово повертатиметься до розуміння її як великої і тривалої інтелектуальної гри, в якій переможець здатний вплинути на долю світу.

Нове бачення наукового дискурсу, запропоноване авторами «риторики науки» не чуже українській традиції, зокрема представлене працями Н. Зелінської, а тому, орієнтуючись на нього у дослідженні, зокрема, української наукової літератури XIX – початку XX ст., ми можемо значно успішніше, ніж раніше, моделювати широкі соціально-культурні контексти минулого, як, зрештою, і прогнозувати реакції майбутніх читачів, які, у необхідних випадках можуть бути заздалегідь скориговані під час підготовки текстів до видання.

У ході дослідження також були розглянуті основні характеристики сучасного німецькомовного наукового дискурсу і прийоми його перекладу. У сучасній лінгвістичній теорії переклад розуміється як культурний процес, що дозволяє перевести текст з однієї культурної системи в іншу. Ми виходимо з поняття культури, сформульованого Ю. Степановим: «*Культура – це сукупність концептів та відносин між ними, що виражаються в різних «рядах», під якими автор розуміє «еволюційні семіотичні ряди», «парадигми», «стилі», «ранги», «константи» і т.д.* [2, с. 40]. Це передбачає, що як результатний текст, так і його переклад повинні вписуватися у певні еволюційні ряди та стилі. К. Мюллер-Фольмер не без підстави вважає, що вже час відмовлятися від практики, коли переклад орієнтується тільки на оригінал, він повинен орієнтуватися і на мову перекладу [10, с. 14]. Це положення поширюється і на переклад спеціального дискурсу, в тому числі наукового. Німецький учений Г. Кельц висловлює цю думку такими словами: «*Немає такої спеціальної області, на яку не наклала б відбиток культурна специфіка*» [3, с. 44].

Мова науки не є винятком. Хоча її вагомою рисою є об'єктивність, це не виводить її з-під впливу етнічної соціокультурної свідомості, що чітко проявляється при зіставленні оригінального наукового тексту з його перекладом на іншу мову. Виникаючі тут перекладацькі проблеми в багатьох випадках пояснюються з позицій міжкультурних відмінностей.

Аналіз наукових текстів українських авторів показує, що в цьому стилі розвинулася ціла система, яка слугує «скромною» самопрезентацією. У цій системі взаємопов'язані такі засоби, як: присвійний займенник *наш*; спонування за допомогою 1-ї особи множини (пор.: *наведемо приклади*); неозначено-особові і безособові речення, наприклад, зі словами *можна / не можна*, які дозволяють автору приєднатися до думки інших; пасивні та рефлексивні конструкції (пор.: *часто зустрічається...*), які «затінують» позицію автора.

Імпліцитне «зникнення» автора в тінь має, на наш погляд, глибокі коріння у притаманній українській колективістській свідомості, яка нерідко спонукає вчених працювати в рамках певної школи. Західні вчені, виховані в душі індивідуалістичної свідомості, намагаються привести аргументи на користь власної концепції, підкреслити її унікальність.

Ще одна відмінність, пов'язана з національним психо-емоційним складом українців, характеризується більш високим, у порівнянні з європейцями, рівнем емоційності. Це тягне за собою оцінку чужих праць, у тому числі і позитивну. Раціоналізм європейців розцінює похвалу в наукових колах як «*Anbiederei*» [11, с. 57], тобто підлабузництво.

Необхідні трансформації стосуються трьох аспектів, пов'язаних з еволюційним рядами наукових текстів у німецькій і українській культурах. Мова йде не про звичні чисто мовні зміни, вироблені при перекладі на різних рівнях мови (категоріально-морфологічних, синтаксичних, лексичних і глибинних) [11, с. 257]. При міжкультурному підході мова йде, по-перше, про міжкультурні трансформації, зумовлені відсутністю в приймаючій культурі визначених прецедентних текстів і ситуацій. По-друге, щоб переклад легко читався, він повинен враховувати відмінності в мовному вживанні і оформленні наукових текстотипів. Нарешті, при перекладі наукового дискурсу існує дуже важлива



проблема термінів і транслітерації імен, які, з одного боку, повинні бути розкриті в новій читацькій аудиторії, а з іншого боку, повинні стати прецедентами для подальшого вживання [13, с. 115].

Облік перерахованих аспектів тягне за собою застосування спеціальних перекладацьких прийомів, спрямованих на те, щоб зміст перекладеного тексту складав у приймаючій культурі враження, аналогічне тому, яке складає оригінальний текст у вихідній культурі. Перекладач, активно беручи участь в міжкультурній комунікації, інтерпретує знаки однієї мовної культури знаками іншої мовної культури.

Говорячи про прийоми культурної адаптації німецького наукового дискурсу при перекладі українською мовою теоретики перекладу говорять про необхідність подолання відмінностей у фонді предінформаційних знань, властивих представникам різних культур [13, с. 34]. У цьому випадку може допомогти міжкультурний перекладацький прийом, відомий як «прихований переклад». Мета перекладача полягає в тому, щоб «відобразити еквівалентну культурну подію, тобто реконструювати функцію, яку виконував оригінал у своєму дискурсивному оточенні» [12, с. 106]. Цей метод передбачає, що передається не зміст оригінального тексту, а його суть. Перекладач повинен враховувати при цьому систему очікувань, яка існує в приймаючій культурі. Такий підхід тягне за собою перегляд поняття «перекладацької вірності», його інтерпретацію як креативності, спрямованої на розв'язання проблеми.

Отже, поняття дискурсу – це комунікативна подія, що обумовлюється взаємозв'язком між мовцем та слухачем і передбачається мовленнєвою поведінкою останніх. Така дефініція наукового дискурсу, на нашу думку, є придатною для перекладацького аналізу, оскільки тлумачить науковий дискурс як результат мовленнєвого акту, що забезпечує можливість застосування перекладознавчих методів аналізу взагалі, і підкреслює лінгвістичну і соціально-політичну значущість дискурсу, що «розміщує» його на межі спеціальної наукової літератури і суспільно-політичної літератури. З цього випливає, що важливими для перекладацького аналізу є, насамперед, жанрово-стилістичні категорії дискурсу, оскільки саме вони становлять основу традиційної класифікації видів перекладу стосовно характеру текстів.

Переклад німецькомовного наукового дискурсу українською мовою пов'язаний з певними граматичними складнощами через відмінності у морфолого-синтаксичній будові мов. Тому перекладач має бути особливо уважним при роботі з текстами цієї галузі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Селиванова Е.Л. «Основы лингвистической теории текста и коммуникации»: Монографическое учебное пособие. - К.: ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. - 336 с.
2. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. - Москва: Академический проект, 2001. - 990 с.
3. Kelz Heinrich P. Interkulturelle Kommunikation und translatorische Prozesse in der Wirtschaft. - München: Iudicium, 2002. - S. 44-50.
4. Лук'янець В.С. Філософія дискурсу. - К.: Вісник НАН України №10, 2000. - С. 18-32
5. Дискурс іноземномовної комунікації: [колективна монографія] / наук. ред. К.Я. Кусько. - Л.: Вид-во Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2001. - 495 с.
6. Дискурс у комунікаційних системах: [Зб. наук. ст.] / Київ. міжнар. ун-т; [Редкол.: Денисова С.П. (голови. ред.) та ін.]. - К.: Вид-во Київ. міжнар. ун-ту, 2004. - 344 с.
7. Карасик В.И.. О типах дискурса. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000б. – С.5-20.
8. Шевченко И.С. К определению понятия дискурса в исторической прагматике // Вісник ХДУ №435, Серія романогерманська філологія. - Х.: Харк. ун-т., 1999 - С. 150-153.
9. Barthes R. The discourse of history (translated by Stephen Bann) Comparative Criticism. - №3. - Cambridge: Cambridge University Press, 1981. - P. 7-20.
10. Müller-Vollmer Kurt. Übersetzen - wohin? Zum Problem der Diskursformierung bei Frau von Stäl und im amerikanischen Transzendentalismus. In: Übersetzung als kultureller Prozess: Rezeption, Projektion und Konstruktion des Fremden. - Berlin: E. Schmidt, 1998. - S. 11-31.
11. House Juliane. Möglichkeiten der Übersetzungskritik. In: BEST, Joanna/ Kalina Sylvia (Hrsg.): bbersetzen und Dolmetschen: Eine Orientierungshilfe. - Tübingen und Basel: A. Francke Verl., 2002 - S. 101-109.
12. Jähnel Andrea. Argumentation in interkulturellen Fernsehdiskussionen. - A. Jähnel. Argumentation in interkulturellen Fernsehdiskussionen. - München: Iudicium Verl., 2000. - 407 S.
13. Латышев Л.К. Технология перевода - Москва: НВИ-ГЕЗАУРУС, 2000. - 280 с.

Ольга ЦАРЕНКО

СУБСТАНТИВОВАНИЙ ІНФІНІТИВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Б.В. Кучинський

У лінгвістичній літературі частини мови здавна трактуються як об'єднання слів із більш чи менш яскравими спільними ознаками, із поступовими переходами між ними. Деякі слова однієї частини мови можуть мати ознаки іншої, віддалятися від однієї частини мови і наближатися до іншої, причому входження в нову частину не обов'язково має передумовою повний вихід із початкового класу слів [10, с.83-84]. Таке уявлення про частини мови можна охарактеризувати як польове, де кожна частина мови становить лексико-граматичне поле як міжрівневе явище із властивими йому ознаками: а) загальна основна ознака компонентів, які конституують поле; б) неоднорідний склад поля, яке включає граматичні та лексичні компоненти; в) структура, яка складається із ядра та периферії із поступовими переходами між цими частинами поля, а також між різними полями. Ядрами таких полів можна вважати відповідні лексико-граматичні категорії: для іменника – “предметність”, для дієслова – “процесуальність”, для прикметника – “ознаковість” [1, с.49-51].



У лінгвістиці теорія неозначеної форми вербати́ва розглядається здебільшого у загальних граматичних курсах конкретної мови. Зокрема, у німецькій мові проблема інфінітива висвітлюється в працях вітчизняних і зарубіжних германістів (В.Г. Адмоні, Й.С. Буш, Г.Д. Гербіг, Е.І. Шендельс, В.К. Юнг, Г.І. Радгауз, К.Ф. Эйхгорн, В.У. Еріх). Але на сьогоднішній день недостатньо повно висвітлена теорія інфінітива. Тому на сучасному етапі розвитку германістики постає питання про розв'язання проблеми теорії номінальної форми дієслова, встановлення основних семантико-синтаксичних особливостей цього явища, аналіз синтаксичних функцій інфінітива як у структурі простого, так і складного речення.

Проблема субстантиваци́ї німецького інфінітива недостатньо повно висвітлена в даний час. Багато людей займаються вивченням німецької мови як іноземної і звертаються до мови, як системи, а словотвір є одним з рівнів мовної системи, тому без урахування його особливостей і можливостей не можна повноцінно оволодіти іноземною мовою.

Дослідження природи, статусу й властивостей інфінітива в сучасній лінгвістиці не втратили своєї актуальності. Зокрема, досі не висвітлено питання про його частиномовний статус. Генезис інфінітива зумовив формування двох кардинально протилежних тенденцій щодо його інтерпретації. Першу, яка полягає у кваліфікації слів цього типу як субститутивів іменника й приписуванні їм синтаксичних функцій імені, започаткував І.П. Тагиль, охарактеризувавши інфінітив як "іменник, що не дійшов на один крок до дієслова". Проте більш усталеним є погляд на інфінітив, як на дієслівну форму, що виражає дію безвідносно до особи її виконавця, модальності та часу її протікання, а відсутність вказаних категорій мова долає синтаксично [12, с.131].

Актуальність магістерської роботи зумовлена необхідністю всебічного вивчення взаємозв'язку морфологічних, структурних і семантичних ознак дієслів та їх участі у творенні субстантивованого інфінітиву.

Предметом дослідження є субстантивовані інфінітиви у німецькій мові.

Мета роботи – розглянути деякі теоретичні аспекти, що стосуються субстантиваци́ї інфінітива у німецькій мові як одному із продуктивних способів словотворення. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**:

- 1) дослідити значення понять «субстантиваци́я» та «субстантиваци́я інфінітива»;
- 2) узагальнити причини, що сприяють поширенню субстантиваци́ї в якості продуктивного способу словотворення;
- 3) розглянути види субстантивованих інфінітивів і способи їх утворення.

Фактичним матеріалом дослідження послуговували 200 субстантивованих інфінітивів, відібраних з творів художньої літератури (Н.Т. Böll „Ansichten eines Clowns“; Е.М. Remarque), газет та журналів („Bildzeitung“; „Die Welt Neues Deutschland“; „Unicum“; „Spiegel“).

Надзвичайно широке поширення субстантивованого інфінітиву, різноманіття його форм і функцій, його подвійна природа роблять вивчення даного питання важливим.

Проблема словотворення, тобто проблема поповнення словникового складу мови, була актуальною завжди. Існують традиційні, загальні способи поповнення словникового складу для різних мов, наприклад, запозичення (*der Tee, das Abenteuer, die Mauer, das Paradies*), різні способи словотвору (префіксація, суфіксація, префіксально-суфіксальне словоскладання: *oben, klug, nieder, Ehrlichkeit, Handgreiflichkeit, Gefrage, Gefährte*). Особливістю німецької мови є наявність нестандартних можливостей для утворення нових слів.

Одним із способів поповнення словникового складу німецької мови є субстантиваци́я, яка являє собою перетворення окремих словоформ у слова шляхом відриву цих форм від системи форм відповідного слова [6, с.304]. Німецькі слова мають більше можливостей перейти до іншої частини мови, особливо це стосується субстантивованого інфінітива (*Trennung von trennen, Abstand von abstehen, Absicht von absehen, Drängelei von drängen, Ausrutscher von ausrutschen*).

Як зазначає Г.Я. Лавриненко, найпродуктивнішим типом конверсії в німецькій мові є тип V→N (творення іменника від дієслова, а саме субстантиваци́я інфінітива дієслова: *schreiben* → *das Schreiben, besprechen* → *das Besprechen*). Практично кожен інфінітив німецької мови може бути субстантивованим. Субстантивовані інфінітиви належать до середнього роду, відмінюються за сильним типом [8, с.194].

Субстантиваци́я відома з найдавніших періодів розвитку німецької мови і широко поширена в сучасній німецькій мові. Цей спосіб словотворення у німецькій мові пов'язаний із використанням у ньому артикля. Артикль, як відомо, виконує в німецькій мові не тільки семантичні функції, а й функції чисто граматичні. В якості граматичного він висловлює категорію роду, числа та відмінка і в першу чергу слугує показником приналежності слова до граматичного класу іменників. Виступаючи в якості ознаки іменника, артикль стає тим самим засобом субстантиваци́ї. Розширення сфери вживання артикля у нововерхньонімецький період суттєво стимулювало поширення субстантиваци́ї [7, с.67].

Процес субстантиваци́ї полягає в тому, що та або інша якість, властивість, стан, дія, ставлення, емоція тощо, починають функціонувати предметно, у формі назви того чи іншого предмета або явища. Значення слова змінюється, змінюється його функція в мові, а, отже, його сполучуваність з іншими словами і його роль у реченні. Слова, які перейшли з однієї частини мови до іншої, містяться в сегментах периферії мови, до яких вони перейшли, але ще не набули всіх ознак нової категорії, не втративши проте ще деяких ознак частини мови, з якої вони перейшли. Так, субстантивовані



інфінітив дієслова, зберігаючи лексичне значення “процесуальності”, втрачає дієслівні ознаки абсолютного часу, способу дії, стану, зберігаючи їх в ослабленому вигляді [11].

Перейшовши до класу іменників, субстантивовані інфінітиви набувають його категоріальних ознак, окрім категорії числа. Цікаво зазначити, що субстантивовані інфінітиви надають помітну перевагу вживанню в синтаксичних функціях обставин часу, способу дії тощо, тобто не в основних функціях іменника – підмета чи додатка.

Субстантивація інфінітива є продуктивним способом утворення нових слів у німецькій мові. Цей спосіб словотворення набуває широкого поширення з огляду легкості створення та стилістичної нейтральності. Субстантивовані інфінітиви майже завжди висловлюють процес дії. У цьому полягає ще одна його перевага.

За своєю семантикою інфінітив дуже близький до абстрактного іменника, виражає процес дії або стану, оскільки він сам є назвою цього процесу. Виступаючи в якості члена пропозиції, інфінітив фактично виконує функції іменника, порівн.: *Rauchen ist verboten* (підмет), *ich hoffe dich zu sehen* (доповнення) і т.п. Тому, за словами К.А. Левковської, субстантивація інфінітива є лише подальшим розвитком і затвердженням його основних семантичних і граматичних властивостей [8, с.557].

Субстантивуватися у німецькій мові може будь-який інфінітив, незалежно від лексичного змісту і типу дієслова. При субстантивації інфінітив набуває граматичні категорії і граматичні форми іменника [3, с.68].

Германісти нерідко поділяють дієслівні субстантивації на постійні і «випадкові» [2, с.69]. У зв'язку з особливою специфікою цих форм у німецькій мові та подвійності їх функцій, відмежовують іменникові, ті, які утворилися з інфінітиву шляхом субстантивації і які входять у словниковий склад німецької мови (наприклад: *das Vertrauen, das Leben, das Aussehen, das Treiben*), від множинності субстантивації, яка утворюється у процесі мови. «Випадкові» утворення повністю закономірні і можуть служити ілюстрацією важливої особливості німецької мовної системи – сполучення в одній словоформі двох різних функцій – словотвірної і синтаксичної. Саме таке явище можна спостерігати у наступних прикладах:

Und Mettenheimer verstand jetzt, dass dieser Mann hinter ihm ausstieg und kein Entrinnen möglich war (B. Apitz).

Für das Wohl ihrer Tochter hätte sie ohne Besinnen das ganze Vermögen gegeben (L. Frank).

Während des Gehens versuchte Kurt Baumann sich an das Gesicht des Mannes zu erinnern (L. Feuchtwanger).

Часто субстантивація такого типу поєднується зі словотвором, тобто інфінітив субстантивується разом зі словами, які його доповнюють, що представляє собою подальший розвиток цього способу словотвору. Наприклад: *das Zuhause sitzen* – сидіння вдома (*zu Hause sitzen* – сидіти вдома).

Субстантивовані інфінітиви успішно конкурують завдяки легкості способу утворення з іншими дієслівними іменами (тими, які утворилися з основи дієслова без суфікса або за допомогою суфікса) і відрізняються від них більшою семантичною визначеністю: він майже завжди виражає саме процес дії або стан, у той час як інші дієслівні імена можуть виражати і результат процесу, а також зазнавати різного роду зміни значення: *Das Gehen* і *der Gang*; *Das Ziehen* і *der Zug*; *Das Ausgehen* і *der Ausgang*; *Das Rufen* і *der Ruf* [1, с.156].

Ці групи відрізняються характерними для них стильовими особливостями: субстантивовані інфінітиви характеризуються стилістичною нейтральністю, у той час як іменниковим з суфіксом *-ung* більшою мірою властива книжно-письмове, а нерідко – канцелярсько-ділове забарвлення. Ці субстантивовані інфінітиви у певному відношенні абсолютно нейтральні. Якщо ми хочемо надати якомусь процесу або дії офіційний характер, канцелярсько-діловий відтінок, то ми робимо це шляхом утворення від більшості дієслівних слів з *-ung*.

Незважаючи на те, що субстантивовані інфінітиви відрізняються семантичною визначеністю, іноді має місце зміна значення. Такі утворення можуть позначати результат дії, тобто мати предметне значення (слова *das Schreiben*-лист, *das Essen*-їжа). В основному, таке явище спостерігається серед стійких субстантивацій, хоча присутнє і у «випадкових» утвореннях (*das Vertauschen* – підміна) [13, с.69].

З іншого боку і постійні, і «випадкові» утворення семантично близькі до відповідного дієслова і можуть позначати наступне [3, с.69]:

- різні виробничі процеси і види трудової діяльності людини (*das Lesen, das Lernen, das Schreiben*);
- найрізноманітніші рухи живих істот (*das Laufen, die Krabbelei, das Gehen, das Sringen*);
- прояви емоцій, почуттів людини (*das Weinen, das Lachen, das Lächeln, das Ärgern*);
- стану (*das Warten, das Schlafen, das Stehen*);
- різні звукові явища (*das Schreien, das Rauschen, das Stampfen, der Donner, das Knarren*) тощо.

За способом утворення субстантивовані інфінітиви німецької мови можна поділити на два типи [8, с.70]:

- „чисті“ субстантивати, які утворилися у результаті одного словотворчого процесу – субстантивації дієслівного інфінітиву (напр.: *das Entstehen, das Entgegenkommen*);
- інфінітивні зрощення, що утворилися у результаті двох словотворчих процесів – словоскладання та субстантивації (напр.: *das Herzklopfen, das Zur-Seite-Blicken*) [10, с.8].

Обидва типи субстантивованих інфінітивів зустрічаються у складі фразеологічних одиниць, наприклад: *Es ist zum Kringeln!* „Можна померти від сміху!“, *Es ist zum Kotzen!* „Це відразливо!“



Heulen und Zähneklappern / Zähneknirschen „тремтіння від страху“. Особливість цих іменників полягає в тому, що вони характеризуються здатністю виражати зміст інших частин мови.

Казаков В.П. зазначає, що завдяки граматичним ознакам дієслова, які збереглися у семантиці, та ознакам іменника, які були отримані у результаті субстантивації, ім'я дії займають проміжне положення між дієсловом та іменником [5, с.103].

Золотова Г.А. теж відмічає той факт, що віддієслівні іменні дії зберігають категоріально-семантичні значення дієслів, від яких вони утворились. Отже, віддієслівні іменники можуть передавати час дії, стан та вказувати на характер протікання дії у часі [1, с.44].

Характер протікання дії виражається субстантивованим інфінітивом німецької мови при його сполучуваності з прийменниками *in, am, beim, während*, або при наявності контекстуальних умов: *Sie erschrak beim Knarren der Tür; Er musste im Einschlafen gewesen sein* [12, с.16].

Крім цього, завдяки своїй спорідненості з дієсловом вони мають ті ж самі аспектуальні ознаки, що і дієслова, від яких вони походять.

Тривалість зазвичай передається у мові дуративними дієсловами. Тож, іменники, що є похідними від дуративних дієслів, теж мають сему тривалості і детермінують таким чином значення всього фразеологізму як тривале. Наприклад, до складу фразеологічної одиниці *Es ist zum Heulen* „хоч вовком вий“ входить віддієслівний іменник *Heulen*, що утворився від дуративного дієслова *heulen* „ревіти, горювати“, що і зумовлює наявність семи тривалості в іменника та всього фразеологізму.

Про тривалість також можуть свідчити субстантивовані інфінітиви, що утворились від дієслів багатоактного способу дії. Зокрема, іменник *Zähneklappern* у складі фразеологічної одиниці *Heulen und Zähneklappern* „тремтіння від страху“ вказує на дію, що повторюється з дуже коротким інтервалом, тому по відношенню до цього фразеологізму теж можна вести мову про тривалість.

Завдяки аспектуальним семантичним ознакам, отриманим від дієслова, віддієслівні іменники можуть виражати тривалість емотивності фразеологічних одиниць.

Таким чином, субстантивація інфінітива є одним з продуктивних способів утворення нових слів у німецькій мові.

Субстантивація інфінітива дає змогу компактно виражати в іменнику два комплекси значень: значення предметності, граматичного роду, відмінку з одного боку, та значення часу, способу протікання дії, видові відношення до об'єкта дії – з іншого.

Отже, субстантивовані інфінітиви постає засобом економії в мові, конденсації іменного та дієслівного значення в одному слові. Завдяки простоті способу творення він успішно конкурує з іншими віддієслівними іменами. За своєю семантикою субстантивовані інфінітиви близькі до абстрактних іменників, які виражають процес дії або стан, оскільки він є назвою цього процесу, але водночас і відрізняється від них більшою визначеністю та позначає абстрактне поняття дії, що не співвідноситься з будь-якими ознаками, зокрема із суб'єктом. Субстантивовані інфінітиви – це імена дії (стану) з менш яскраво вираженою процесуальністю порівняно з несубстантивованими інфінітивами, відмінюються за сильним типом і, зазвичай, не вживаються в множині [11].

Процес субстантивації відбувається тоді, коли виникає потреба передати процесуальність у предметній формі. Особливістю семантики субстантивованого інфінітива є його нейтральність у позначенні дії без додаткових та уточнювальних відтінків. Він називає абстраговані поняття (предмети, дії, стани).

За своїми граматичними категоріями, за синтаксичними функціями і за формами сполучуваності субстантивовані інфінітиви є іменником особливого структурно-семантичного розряду, який має ряд дієслівних якостей. Його дієслівна природа проявляється не тільки в тому, що у структурі і семантиці його словосполучень проявляються деякі якості дієслова, але і в тому, що субстантивовані інфінітиви зберігає потенції значення, які властиві дієслову: зв'язок з суб'єктом і об'єктом, відношення до часу і способу дії. У зв'язку з відсутністю спеціальних морфем, за допомогою яких будується слово, субстантивовані інфінітиви стоять ближче до дієслова, ніж інші іменники.

Значні можливості субстантивованого інфінітиву і наявність усталених форм словосполучень з субстантивованим інфінітивом зумовлюють широке його використання у сучасній німецькій мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учеб. пособ. – М.: Флинта; Наука, 2005. – 416 с.
2. Дулиенко Г.И. Субстантивированный инфинитив в современном немецком языке (опыт грамматического анализа): Автореф. дис. канд. филол. наук. – К., 1964. – 21 с.
3. Івлева Г.Г. Тенденції розвитку слова і словникового складу (на матеріалі німецької мови). – М.: Наука, 1986. – С. 67-69.
4. Коряковцева Е.И. Статус имени действия // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С. 55-66.
5. Казаков В.П. Имена действия в грамматике и словаре // Филологические науки. – 1993. – №3. – С. 102-106.
6. Левковська К.А. Именний словотвір у сучасній німецькій суспільно-політичній термінології. – М.: Видавництво Академії наук СРСР, 1960. – С. 548-557.
7. Левковська К.А. Німецька мова. Фонетика, граматики, лексика. – 2-е изд. – М.: Видавничий центр «Академія», 2004. – с. 304-307.
8. Лексикологія сучасної німецької мови / Степанова М.Д., Чернишова І.І. – М.: Academia, 2005. – С.67-78.
9. Німецько-російські мовні паралелі / Федоров А.В., Кузнецова І.І., Морозова О.Н., Циганова І.А. – М.: Видавництво літератури іноземними мовами, 1961. – С.67-92.
10. Плоткина К.З. О полевой структуре имени существительного в английском языке. – М.: НДВШ ФН, 1975. – № 4. – 316 с.
11. Шендельс Е.І. Справочник по грамматике немецкого языка. – Изд.: Просвещение, 1981.
12. Weinrich, Harald; unter Mitarb. v. Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop: Textgrammatik der deutschen Sprache. Duden, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1993.
13. Ullmer-Ehrich, Veronika: Zur Syntax und Semantik von Substantivierungen im Deutschen. Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 29. Scriptor, Kronberg, 1977.



ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Юлія БОНДАРЕНКО

РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У М. КІРОВОГРАДІ ВІД НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ І ДО СЬОГОДЕННЯ.

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Н.І. Біденко

Забезпечення якісної і доступної дошкільної освіти, виховання здорової та компетентної особистості є пріоритетом у діяльності освітян Кіровограда. Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи неперервної освіти в Україні, а дошкільний вік – базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини. Дошкільна освіта нині знаходиться в авангарді усіх освітніх реформаційних процесів. Мета статті – визначити та розкрити сутність історико-педагогічний розвитку дошкільної освіти в м. Кіровоград з 1992р і до сьогодення.

Аналіз сучасних тенденцій дошкільної освіти свідчить про живучість традиційної системи, регламентації мережі та структури закладів, наповнюваності груп, про врахування потреб дітей і батьків, гуманізації змісту, варіативності педагогічної системи. З іншого боку її розвиток відбувається у контексті світових і європейських зразків, тому аналіз педагогічних здобутків дошкільної освіти, врахування досягнень педагогічної науки, виокремлення хибних і позитивних позицій у педагогічній історіографії є актуальною проблемою.

Огляд історико-педагогічних джерел показав, що розвиток суспільного дошкільного виховання не знайшов задовольняючого розгляду та висвітлення. Дослідження історії дошкільного виховання в Україні активізувалося у 90-ті роки. З'явилося відносно багато дисертацій присвячених різним періодам, регіонам, проблемам, персоналіям: Т.Головань, С.Дитківська, О.Донченко, Т.Куліш, М.Мельничук, З.Нагачевська, Т.Пантюк, С.Попиченко, О.Пшеврацька, Т.Садова, Г.Рого, Т.Слободянюк, І.Улюкаєва, Т.Фімінова, Н. Біденко. Проте, ці дослідження, навіть у сукупності, цілісної картини становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання не відтворюють.

На початку 90-х років в соціально-економічному житті України відбулися значні зміни, які суттєво вплинули на подальший розвиток суспільного дошкільного виховання.

У 1991 р. було проголошено створення самостійної, незалежної Української Держави. Почалося відродження національної державності, культури, освіти. У цей же час у країні розпочався перехід до ринкової економіки. Цей процес проходив досить складно й супроводжувався деяким негативними явищами, як-то погіршення фінансово-економічного стану підприємств, скорочення виробництва, безробіття, зниження життєвого рівня населення. Економічна нестабільність, брак коштів негативно позначилися на роботі дитячих садків, що призвело до скорочення їх мережі. Ще одним чинником, який призводив до зменшення кількості дошкільних закладів, стало поступове скорочення протягом 90-х років народжуваності. Причина цього явища також полягала в економічній нестабільності у країні.

Всі ці явища залишили відчутний слід на розвитку дошкільної освіти. Станом на 1992 рік в місті Кіровограді працював 41 дитячий садок, загальною кількістю дітей 8658 [1, арк. 4]. основною проблемою даного періоду стало закриття садочків у зв'язку з відсутністю контингенту. Так, згідно рішення начальника освіти від 14 квітня 1992 р. №77 закритий дошкільний навчальний заклад №12 [1, арк. 12].

У зв'язку з прийняттям Закону України «Про освіту» та з метою оновлення змісту, форм і методів виховання та переходу на нові умови господарювання, згідно наказу начальника управління освітою №155 від 12 серпня 1992 р. загальноосвітній дошкільний заклад №14 перепрофілювати в спеціалізований дошкільний дитячий заклад №14 естетичного профілю [1, арк. 18].

У відповідності з рішенням міськвиконкому № 587 від 25 серпня 1992 року з метою створення умов реабілітації дітей з різними видами захворювання і адаптації їх в дитячих колективах, підготовки їх до навчання в різних типах шкіл наказом начальника управління №175/1 від 15 вересня 1992 року на базі дитячого дошкільного закладу №22 відкрито реабілітаційний центр лікувально-оздоровчого типу для дітей дошкільного віку. На підставі даним поглибленого медичного огляду дітей та рекомендацій міського відділу охорони здоров'я від 30 серпня 1992 року наказом начальника управління №175/1 від 16 вересня 1992 року на базі дошкільного закладу №30 відкриті дві спеціалізовані групи дітей дошкільного віку з затриманням психічного розвитку[1, арк. 19].

Згідно рішення міськвиконкому №909 від 30 грудня 1992 р. наказом начальником управління №273 від 30 грудня 1992 року з 1 січня 1993 р. дошкільні дитячі заклади №49, 72 прийняті в підпорядкування управління освіти [2, арк. 3].

На виконання рішення міськвиконкому №52 від 23 січня 1993 р. наказом начальника управління №23 від 29 січня 1993 року з 1 лютого 1993 року ліквідований дитячий дошкільний заклад №3.



На виконання рішення міськвиконкому №94 від 10 лютого 1993 року з 1 березня 1993 року дитячий дошкільний заклад №60 прийнятий у підпорядкування управління освіти [2, арк. 6].

На виконання рішення міськвиконконкому № 982 від 24 1993 року та наказу начальника управління №233 від 21 грудня 1993 року з 1 січня 1994 року дошкільний заклад №52, 61, 65 виробничого об'єднання «Радій» прийняті у підпорядкування управління освіти [2, арк. 12].

На виконання рішення міськвиконкому № 140 від 24 лютого 1994р. згідно наказу начальника управління №43/1 від 23 лютого 1994 року дошкільний заклад геологорозвідувальній експедиції №37 прийнятий у підпорядкування управління [3, арк. 16].

Наступним лихом дитячих садків нашого міста стало закриття у зв'язку з нерентабельністю та не відповідність санітарно гігієнічним умовам. Так у 1994 році було закрито дошкільний заклад №43, №55, 67, 50 а дитячі садки № 16,57,74,56,63,37,85, 2/7, 4/29, 6/29, 8/5, 9/60, 9/17, 66 були передані в підпорядкування управління освіти згідно рішень № 64 та №69, № 337 [3, арк. 25-38].

Особлива увага стала приділятися дітям, які мають вади здоров'я. Так згідно рішення міськвиконкому №379 від 23 червня 1995 року та наказу начальника управління №185 від 29 червня 1995 року з 1 липня 1995 року проведена реорганізація дошкільного закладу №49 в спеціальний садок-школу із захворюванням органів слуху [3, арк. 25-38].

З метою впорядкування мережі дошкільних закладів відповідно до фактичного контингенту дітей та з метою раціонального використання вивільнених приміщень згідно рішення міськвиконкомі № 584 від 11 вересня 1996 року так наказу начальника управління №196 від 17 вересня 1996 року з 20 листопада 1996 року ліквідувати дитячий дошкільний заклад №26 як юридичну особу, а його приміщення і матеріально-технічну базу передати ЗОШ №9. ліквідувати дитячі садки 340, 7, 27, реорганізовано дитячі дошкільні заклади №11, 55, в одну юридичну установу з присвоєнням йому порядкового №11 назви «Ятранчик». У 1997 році було закрито дошкільний заклад №10.

З 1998 року поступово ситуація стабілізується. Дитячі садки перестають закривати та поступово реорганізуються. Так у 1998 році з метою упорядкування мережі дитячих дошкільних закладів приведення наповнюваності установ до вимог Міністерства освіти № 341 від 10.09.1998 року дитячий дошкільний заклад №3 було реорганізовано з 1 вересня в навчально-виховне об'єднання «Школа-дитячий садок «Вікторія-П»». Також було реорганізовано дитячий дошкільний заклад №59 шляхом злиття з загальноосвітньою школою №18 [6, арк. 20-28].

В 2000 році було закрито дитячі садочки № 5, 17 згідно рішення міської ради №129 від 20.06.2000р [10, арк. 15-19].

Якщо підвести підсумки 90-х років, то дошкільне виховання переживало кризу. Зменшувалась кількість дитячих садочків майже в половину, адже далися взнаки ті негативні явища, що стали характерними для системи суспільного дошкільного виховання впродовж 90-х років ХХ століття. Уперше за весь повоєнний час припинилося розширення мережі дитячих садків. Були зірвані плани будівництва нових дошкільних закладів. Першими почали "здавати позиції" відомчі дитячі садки, які склали більше половини від загальної кількості дошкільних закладів міста. Підприємства, колгоспи, зазнавши економічних труднощів, "позбувалися від об'єктів соціальної сфери", до якої належали й дитячі садки.

Новий етап розвитку дошкільної освіти започаткував Закон України «Про дошкільну освіту» (2001). В ньому містяться нові, характерно інші засади дошкільного виховання, які базуються не тільки на радянському досвіді, а й з залученням світових передових ідей. Згідно цього закону завданнями дошкільної освіти є: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту; здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї. Саме з прийняттям даного закону ситуація в місті з дошкільною освітою поступово стабілізується [21].



Рис. 1 Кількість дитячих садочків в м. Кіровоград

Згідно даних таблиці №1 можна прослідкувати тенденцію до стабілізації кількості дошкільних навчальних закладів з 2001 року. Цьому сприяло поступове збільшення динаміки народжуваності в м. Кіровограду.

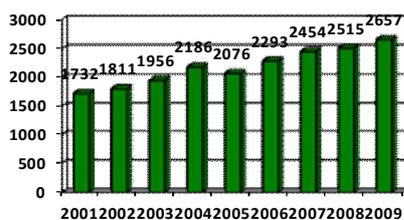


Рис. 2. Динаміка народжуваності дітей в м. Кіровограді

Починаючи з 2006 року відбувається кардинальна зміна в галузі дошкільної освіти. В дитячих садочках № 2, 15, 22, 23, 24, 31,37, 41, 52, 54, 60,61,62,65, 68, 71,72, 73 були проведені ремонти. Завдяки активній позиції завідувачів та допомоги батьків, спонсорів станом на 2006 рік дошкільні заклади укомплектовані 25 комп'ютерами, на яких діти опановують ази комп'ютерної грамотності. Також значну увагу приділяють роботі центрів інтелектуального розвитку дітей. Так, в місті функціонують центри педагогічних напрямів роботи:

- ДНЗ №72 – центр фізкультурно-оздоровчої роботи;
- ДНЗ №68 – центр С. Русової по розвитку та підтримці ранніх обдарованих дітей;
- ДНЗ №14 – центр етико-естетичного виховання;
- ДНЗ №24 – центр впровадження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського;
- ДНЗ №73, 61, 37, 65 – центри інтелектуального розвитку [14, арк. 6].

З 2010 року дошкільна освіта знаходиться в авангарді усіх освітніх реформаційних процесів. На державному рівні: внесено зміни до Закону України «Про дошкільну освіту» в частині обов'язковості дошкільної освіти для дітей п'ятирічного віку; затверджено Концепцію Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року; наказом Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 року № 1055 затверджено Типові штатні нормативи дошкільних навчальних закладів; вперше за роки незалежності проведено Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти, який відбувся 5 листопада 2011 року м. Києві.

На міському рівні: рішенням Кіровоградської міської ради від 27 січня 2011 року № 96 затверджено програму розвитку освіти міста Кіровограда на 2011-2015 роки (підпрограма «Дошкільна освіта»). Основними завданнями даної програми стала збільшення показника охоплення дітей дошкільною освітою, покращення матеріально-технічних умов в садках, забезпечення соціальних потреб населення щодо реабілітації здоров'я дітей, які мають різні захворювання, створена розгалужена мережа груп компенсуючого типу та спеціальних закладів [18].

На виконання вимог Резолюції I Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників дошкільної освіти в області створено місцевий осередок Всеукраїнської громадської організації «Асоціація працівників дошкільної освіти». Головою керівної ради МО АПДО Кіровоградської області обрано Давидченко В.М., завідувача ДНЗ № 73 [18].

Починаючи з 2012 року створено електронну реєстрацію дітей в дошкільні навчальні заклади міста Кіровограда.

Останнім досягненням галузі дошкільного виховання стало затвердження 14 січня 2014 року Плану заходів з реалізації в місті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Згідно цього рішення до 2021 року повинні відбутись такі зміни: розширити мережу дошкільних навчальних закладів шляхом створення навчально-виховних комплексів; розширювати мережу дошкільних навчальних закладів шляхом реконструкції та будівництва; забезпечити соціально-педагогічний патронат дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами; провести модернізацію матеріально-технічної бази дошкільних навчальних закладів шляхом забезпечення сучасним обладнанням, меблями, іграшками та інвентарем; забезпечити підключення дошкільних навчальних закладів до мережі Інтернет, створення сайтів та запровадження системи електронної реєстрації у дошкільних навчальних закладах [17].

Отже ми бачимо, що створення необхідних умов для функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, забезпечення доступності та якості надання освітніх послуг для дітей дошкільного віку є пріоритетом діяльності управління освіти і науки Кіровоградської міської ради. Станом на початок вересня 2013 року в м. Кіровограді працює 39 дошкільних навчальних закладів. Відбувається кардинальна реорганізація дошкільних закладів освіти, упорядковуються місцеві програми розвитку даної галузі освіти згідно національних програм. Не дивлячись на певні досягнення в роботі залишаються не вирішеними багато питань. Актуальним залишається: необхідність на практиці утверджувати пріоритетність дошкільної освіти в єдиній системі неперервної освіти, основним важелем якої є своєчасне ставлення і повноцінний збалансований розвиток особистості з раннього дитинства, а не лише, як підготовчий етап для навчання в школі; - оновлення та поповнення розвивального простору для дітей всіх вікових груп; - створення гнучких умов для забезпечення 100% охоплення дітей 5- річного віку різними формами дошкільної освіти; - запровадження альтернативних форм дошкільного виховання; - сприяння зміцненню здоров'я дітей шляхом поліпшення харчування; - запровадження здоров'я зберезувальних заходів; - залучення засобів масової інформації до



розгортання широкої пропаганди кращих педагогічних напрацювань із питань розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку в умовах роботи дошкільного навчального закладу та родини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний архів Кіровоградської області (ДАКО) – ф. р -1749, оп.1, спр. 894, арк. 41
2. ДАКО – ф. р -1749, оп.1, спр. 904, арк. 18
3. ДАКО – ф. р -1749, оп.1, спр. 925, арк. 38
4. ДАКО – ф. р -1749, оп.1, спр. 948, арк. 46
5. ДАКО – ф. р -1749, оп.1, спр. 976, арк. 52
6. ДАКО – ф. р -1749, оп.1, спр. 1007, арк. 47
7. ДАКО – ф. р -1880, оп.1, спр. 1098, арк. 40
8. ДАКО – ф. р -1880, оп.1, спр. 1122, арк. 42
9. ДАКО – ф. 185, оп. 2, спр. 122, арк. 24
10. ДАКО – ф. 185, оп.2, спр. 494, арк. 29
11. ДАКО – ф. 24, оп.6, спр. 494, арк. 2
12. ДАКО – ф. 24, оп.6, спр. 655, арк. 6
13. ДАКО – ф. 24, оп.6, спр. 494, арк. 2
14. ДАКО – ф. 24, оп.6, спр. 775, арк. 8
15. Зміни в розвитку системи розвитку дитячих дошкільних закладів Кіровоградщини у 80-90-х роках ХХ ст.// Н.І. Біденко // Вісник Черкаського університету. – 2012. – №24(237) – С. 15-19
16. У Кіровограді дитсадочки вистає// Л. Попович// Кіровоградська правда. – 2013. – 22 лютого. – с. 2
17. ПЛАН заходів з реалізації в області Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]// Кіровоградська міська рада – Режим доступу: <http://www.kr-admin.gov.ua/Rozpor/Ua/2013/550.pdf>
18. Програма розвитку освіти в м. Кіровограді на 2011-2015 рр. [Електронний ресурс]// Кіровоградська міська рада– Режим доступу: http://www.kr-rada.gov.ua/files/content/files/programa_osviti.pdf
19. Звіти про роботу в галузі освіти [Електронний ресурс]// Управління освіти Кіровоградської міської ради – Режим доступу: http://www.osvita.edukit.kr.ua/zviti_pro_robotu_galuzi/
20. Концепції до шкільного виховання в Україні (1993) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sss2902.htm>.
21. Закон України «Про дошкільну освіту» (2001) [Електронний ресурс] //Освітній портал – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01/part_01.html
22. «Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» [Електронний ресурс]//Офіційний сайт ВРУ – Режим доступу <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1721-2010-%D1%80>
23. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття") [Електронний ресурс]//Офіційний сайт ВРУ. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

Наталія БОРЩЕВСЬКА

ДМИТРО ДОНЦОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ВЧЕНИХ (ПІСЛЯ 1991 Р.)

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.А. Вівсьяна

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю ґрунтовного й комплексного дослідження творів сучасних вчених щодо постаті Дмитра Донцова та його поглядів. Метою дослідження є аналіз вітчизняної історіографії, що стосується ідеолога українського націоналізму після проголошення незалежності України до сьогодення. Дослідження проведено на основі аналізу праць українських істориків, політологів, філософів, управлінців.

Історіографія щодо Д. Донцова та його ідей бере початок ще за життя діяча й надалі поповнюється новими працями. Дослідники неоднаково оцінювали внесок Д. Донцова в скарбницю національної політичної думки. Наприклад, однозначно негативно оцінювали Д. Донцова у радянському суспільствознавстві. Причому радянські дослідники практично не полемізували з Д. Донцовим, обмежуючись використанням штампів, типу «фашиста», до того ж більшість з цих «критиків» навіть не була знайома з його творами. Характерними рисами їхніх праць є заполітизованість, конфліктність та негативна оцінка концепції «чинного націоналізму» [20]. Дмитро Іванович Донцов відноситься до тих постатей, біографії яких у виданнях радянського часу знайти було неможливо. Дійсно, ім'я Донцова нам не знайти ні в «Радянській енциклопедії історії України», ні в «Краткой литературной энциклопедии», які були видані в 60-х – 70-х роках ХХ століття. На всіх ідеологічних перехрестях того часу Донцова безупинно ляляли, але ця критика не приставала ні до Донцова, ні до тих, хто слухав цю критику.

Після проголошення незалежності України різко зростає інтерес до особистості ідеолога українського націоналізму, з'являється розлога література, присвячена Д. Донцову. З неї вітчизняний дослідник і просто той, хто цікавиться історією України, може почерпнути чимало корисного й дізнатися про маловідомі сторінки життя діяча. Коло авторів, які цікавляться Донцовим, надзвичайно широке. Географічно воно охоплює всю територію України, хоча фактично можна говорити, як зазначає Шліхта І., про існування чотирьох центрів дослідження постаті Донцова: Київ (в основному, група об'єднана навколо часопису «Українські проблеми»: С. Квіт, О. Баган, Б. Хорват та інші), Львів (Г. Сварник, Я. Дашкевич, М. Ільницький), Дрогобич (провідну роль відіграють представники кафедри української літератури Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка: О. Баган, Б. Червак, В. Іванишин), «східний» (М. Чугуєнко (Харків) і Р. Безмертний (Кіровоград). Зарахування того чи іншого автора до певного центру є, безперечно, умовним [20].

Характерними рисами сучасної історіографії вважають багатовекторність пошуку й більшу виваженість оцінок. Про зацікавлення вітчизняних дослідників постаттю Донцова свідчать такі факти,



як: спроби проведення спеціалізованої конференції в 1993 р.; проведення конференції 10 травня 2003 року в конференц-залі київського Центру національного відродження ім. Степана Бандери «Дмитро Донцов – апостол Української Ідеї», приурочена до 120-річчя з дня народження провідного ідеолога українського націоналізму (учасники конференції наголосили актуальність творчого доробку Донцова на сучасному етапі, водночас констатуючи нагальну доцільність задіяння і втілення його пропозицій в процес державотворення, необхідність ґрунтовного вивчення і активної популяризації його ідей та творів серед широкого загалу українців). 2011 р. в Міжрегіональній Академії управління персоналом, в Українсько-Азербайджанському Інституті соціальних наук і самоврядування ім. Г. А. Алієва відбулася перша Міжнародна науково-практична конференція «Спадщина Дмитра Донцова: актуальність філософсько-політичних та літературних візій». Вступне слово на цій конференції промовив директор Інституту соціальних наук і самоврядування, доктор політичних наук, професор Іван Бідзюра, який зазначив: «Дмитро Донцов – це неординарна особистість, творчість якого потребує детального, глибокого вивчення та апробації відповідно до тих умов, які складаються сьогодні. Його книжки говорять про геніальність думки автора». Про зацікавленість сьогодні Донцовим свідчать також відповідні статті в численних довідкових виданнях; пропедетичні розділи в курсах для вищих навчальних закладів з історії України, історії української філософії, журналістики, літературної критики, політології.

У даній роботі ми б хотіли проаналізувати те, що вдалося знайти і опрацювати. Варто зазначити, що велику кількість досліджень можна знайти в інтернет-ресурсах, зокрема відмітимо сайт Науково-ідеологічного центру ім. Д. Донцова та сайт «Дмитро Донцов – апостол української ідеї». До речі, окремо необхідно відзначити діяльність Науково-ідеологічного центру імені Дмитра Донцова, адже саме ця установа здійснює перевидання книг, творів Донцова та ін. Зокрема, Науково-ідеологічний центр ім. Дмитра Донцова, який очолює Олег Баган, пропонує увазі унікальне видання – «Вибрані твори» в 10-ти томах Дмитра Донцова, перші п'ять якого вже вийшли у видавництві «Відродження». Олег Баган як відповідальний редактор і упорядник формує концепцію багатотомника. Усі тексти творів Д. Донцова подані за першоджерелами. Це особливо важливо щодо книги «Підстави нашої політики», яка у другому виданні 1957-го року зазнала багатьох скорочень із різних причин.

Оригінальними дослідженнями сьогодення, що дозволяють вийти за межі наявних уявлень про Донцова, є, насамперед, праці Г. Касьянова, С. Квіта, О. Багана, М. Чугуєнка, В. Іванишина та Я. Дашкевича.

Найавторитетніший сучасний біограф Донцова, президент Києво-Могилянської академії та Міністр освіти й науки України, Сергій Квіт не лише дуже високо оцінює роль Донцова в історії української політичної думки, філософії, естетики тощо, а й вважає його методологію актуальною для сучасної України, протиставляючи її «шкідливому ідеологічному імпорту» – лібералізові, теорії відкритого суспільства, постмодернізму тощо [13, с. 50].

Позитивним моментом, що вигідно відрізняє монографію С. Квіта від решти досліджень, є відмова від претензії на об'єктивну істину. Автор пропонує лише власну інтерпретацію бачення постаті головного речника українського радикалізму. Основну увагу С. Квіт зосереджує на діяльності Д. І. Донцова як редактора «ЛНВ» (1922 – 1932) і «Вісника» (1933 – 1939), а також на значенні спадщини Дмитра Донцова для сучасної України.

Значним теоретичним здобутком є пропозиція С. Квіта розглядати доктрину Д. І. Донцова не як закінчене вчення, а як інтелектуальне шукання, та спроба співвіднести концепцію Дмитра Донцова зі світовими філософськими течіями. У монографії 2013 р. дослідник говорить про філософську спорідненість доктрини Д. І. Донцова з релігійним екзистенціалізмом С. К'єркегора, романтичною герменевтикою Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея, волюнтаризмом А. Шопенгауера, теорією надлюдини Ф. Ніцше й інтуїтивізмом А. Бергсона. С. Квіт наголошує на внеску ідей Дмитра Донцова у формування нормального українського мислення (національно незакомплексованої людини) та державницької ідеології [13]. Позитивом книги є й те, що С. Квіт зумів зробити науковий текст таким, що читається легко і є доступний не лише вузькому колу науковців, а й кожному, хто зацікавиться Донцовим.

С. Квіта перевершив у патетиці упорядник «Вибраних творів», вже згаданий вище. Олег Баган. В одній із своїх статей О. Баган зазначає, що постать Дмитра Донцова до сьогодні залишається в Україні не до кінця збагненою, неприйнятною загалом, контрверсійною в сприйняттях і тлумаченнях. Принаймні важко собі уявити, щоб у якомусь не галицькому місті громада легко назвала одну з вулиць іменем цього великого патріота, або щоб якийсь університет легко погодився на проведення конференції, присвяченої ідеям і особі цього дивовижно творчого чоловіка. Натомість роль і місце Д. Донцова в українській культурі і формуванні української національної ідеології є визначними, справді етапними і доленосними [1].

Олег Баган у ще одному своєму дослідженні, де пише і про український націоналізм як цілісну ідеологію, зазначає, що «найяскравішим ідеологом виявився Дмитро Донцов (1883–1973), уродженець таврійського Мелітополя, учасник революційного руху в Російській імперії, від 1913 р. – головний речник української самостійності в ситуації загального конформізму, у роки світової війни – блискучий публіцист і пропагатор української ідеї в Європі, в період Революції – прихильник бонапартистського уряду гетьмана П. Скоропадського і консерватизму» [2, с.685].

Потрібно відзначити і таких дослідників Донцова, як І. Загребельний, В. Рог, Б. Стебельський (їхні статті також розташовані на сайті «Науково-ідеологічний центр імені Дмитра Донцова»).



Головна думка Загребельного І., що Д. Донцов дійсно був одним із провідних ідеологів модерного українського націоналізму. Його ідеї були чи не найголовнішим чинником радикалізації галицької молоді міжвоєнного часу [10]. Варта уваги думка В. Рога, що «Дмитро Донцов – це зірка першої величини в історії української суспільно-політичної думки. Не лише в історії, але, думаю, що й сучасність дуже гостро потребує його думок, гостро потребує його орієнтирів. Він написав багато речей. ... Я думаю, що дискутувати про його актуальність сьогодні – це дискутувати з невігласами або тими, хто засадничо не бачить ні Донцова, ні націоналізму, ні української нації та держави взагалі» [16].

Хараш Б. показує, що найголовнішою проблемою, з якою стикається «донцовознавець» у сучасній Україні, є недостатня представленість творів Дмитра Донцова у книгозбірнях та взагалі у читацькому обігу. Щоправда, за останні роки в Україні були перевидані (мізерним накладом, бо перевидання, як правило, здійснювалися не видавництвами, а політичними організаціями) його найголовніші твори [18].

Варто згадати і Галушка К., який досліджує націоналізм. У своїй великій праці «Український націоналізм: ликбез для русских, или Кто и зачем придумал Украину», яка вийшла друком в 2010 р., історик намагається дати відповіді на такі питання – що означає слово «націоналізм»? Де шукати витоків цього поняття та яка його історія? Кому зобов'язаний український народ (а отже – Україна) своєю державністю? Саме про Д. Донцова автор пише у підрозділі «Идеологический реванш 1920-х годов: Дмитрий Донцов», якому приділяє більше уваги, аніж В. Липинському, пояснюючи це так: «Донцову мы посвятим несколько больше внимания, чем Липинскому, поскольку многими именно его идеи и воспринимаются как украинский национализм «в чистом виде» [4, с. 412]. Далі історик зазначає, що визначальними в ідеології «чинного націоналізму» є три праці Донцова: «Підстави нашої політики» (1921), «Націоналізм» (1926) і «Де шукати наших історичних традицій» (1938) [4, с.423].

Якісно новим явищем у розробці нашої теми є серйозне дослідження генези, змісту й специфіки інтегрального націоналізму Д. Донцова, що здійснив ще в 1992 році Василь Іванишин. Цей видатний учений у своїй книзі «Нація. Державність. Націоналізм» [11] відкинув звужений і спрощений стереотип у судженнях про Донцова-мислителя; лаконічно й змістовно роз'яснив роль і значення суттєво нової донцовської філософії виживання нації в умовах зневіри, русифікації і звиродніння; розкрив його світогляд, що базувався на «революційному способі національного думання при осмисленні минулого, аналізі й оцінці сучасного та плануванні політичного майбутнього» [11, с.130-131]; акцентував увагу на причинах постійної актуальності до вчення Д. Донцова як політичного і духовного керманіча нації. Вперше в українській історіографії та літературознавстві В. Іванишин зоставив національно-екзистенціальну методологію мислення Т. Шевченка та Д. Донцова, підкреслюючи її національно-захисний, національно-творчий і національно-жертвований характер.

Іванишин В. зазначає, що Дмитро Донцов – «яскрава і немеркнуча зоря». Йому судилося бути «свідком і учасником, літописцем і аналітиком подій, які гранично увиразнили безплідність і крах багатьох ілюзій минулого, побудованих на піску особистої, кланової чи класової вигоди, благих, але нічим не забезпечених намірів, розрахунку на чуже благородство і допомогу, а не зведених на кришевій скалі опори на власні сили могутнього народу з пробудженням національним духом і об'єднаною пасіонарною ідеєю національного державотворення» [4, с.127]. Своїми творами він, «як ніхто інший, далі настає волю і будить думку, гартує дух і спонукає до чину» [4, с. 135].

У праці Я. Дашкевича «Постаті» представлено і статтю про Д. Донцова як визначного інтелектуала. Саме Я. Дашкевич зупиняється на тих контрверсійних думках, що їх спотворено висвітлювала радянська або діаспорна історіографія, формуючи традицію стереотипного, викривленого, сфальшованого сприйняття минулого. Порівнюючи В. Липинського й Д. Донцова, Ярослав Романович більше симпатій виявляв до ідеолога чинного націоналізму [9, с.16]. Історик вважав, що Д. Донцов надихнув українців до чину й боротьби, до національного активізму, підняв повагу до національних пріоритетів, повернув ідеали жертвності. Якщо, як влучно зазначив Я. Дашкевич, Липинський торував шлях від держави та через державу до нації, то Донцов від нації і через націю – до держави [9, с.22].

Має слухність професор Я. Дашкевич, говорячи, що «Д. Донцов – найкраща лектура для всіх людей, які через рожеві окуляри дивляться на великодержавний російський шовінізм, не усвідомлюючи до кіця згубленої ролі для українських національних інтересів російської політичної думки, – без огляду на те, чи йдеться про консерваторів та радикалів, праві сили, чи про демократію і поступовців» [8, с. 24].

До речі, передмову до першого тому творів Донцова 2001 р. Ярослав Романович розпочинає словами: «Серед українських ідеологів ХХ ст. мало було таких, на яких звалився б такий шквал інсинуацій, видумок та творчості яких з великим завзяттям фальшували б, ошуканчо інтерпретували б, перекирчували б, як це трапилося з Дмитром Донцовим. ... З іншого боку, ця ворожість, скерована на Донцова з різних боків, свідчила, як дуже боялися його і як особистості, і як творця» [8, с.3].

Вважаємо, що необхідно розглянути і наступне дослідження: «Цивілізаційна історія України», в якому автори проаналізували українську ідею в ХХ ст. як цивілізаційний чинник. Вчені показують, що Д. Донцов – один з оригінальних мислителів того часу, він один з діячів російського гатунку [7, с.354]. Зазначають, що Донцов (як і В. Липинський) є найвизначніший політичний мислитель України неосоціалістичного напрямку в ХХ ст.



Статті щодо постаті ідеолога націоналізму ми можемо знайти і в фахових виданнях, наприклад, на сторінках «Українського історичного журналу». У статтях Горелова М. читаємо: «Як оцінити життя і творчість Донцова? Думається однозначної відповіді на це запитання немає. Він був людина свого часу з усіма його суперечностями, катаклізмами й трагедіями і таким увійшов у нашу історію» [6, с. 96].

У журналі «Спеціальні історичні дисципліни» знаходимо нові відомості про Донцова Д. в публікаціях Кічого С. та Ковальчука С. [14; 15].

Про Донцова та його ідеї здобуємо інформацію з великого історико-політологічного аналізу «Українська державність у XX ст.», в якому розглядається і про головні ідеї чинного націоналізму, і про те, що саме Донцов розробляв і ідеологію, і теорію організаційної побудови ОУН [17].

Відзначимо і працю Касьянова Г., провідного наукового співробітника Інституту історії України Національної Академії наук, «Теорії нації та націоналізму», в якій розглядаються традиційні й сучасні теорії нації та націоналізму, вказується, що «інтегральний націоналізм» і споріднений з ним «чинний» націоналізм Д. Донцова були специфічними виявами, формами загальнішого явища під назвою «український націоналізм». Воно, у свою чергу, виникло й розвивалося на тлі подібних загальноєвропейських і світових процесів [12].

Чугуєнко М. висвітлює процес формування й розвитку ідеології Д. Донцова упродовж усього його життєвого і творчого шляху, автор оцінює внесок Д. Донцова в розвиток української філософської й суспільно-політичної думки, а також історичне значення розробленої ним ідеології. Основну увагу дисертант приділив порівняльно-історичному аналізу донцовської ідеології в контексті розвитку європейських ідейних течій та напрямків. Чугуєнко М. зазначає, що «...Донцов є одною з найвидатніших і яскравіших постатей в історії української суспільно-політичної думки XX сторіччя» [19, с. 89]. Чугуєнко М. робить висновок, що «звернення до духовної спадщини великого патріотра нації є дуже корисним саме тепер, коли щойно на наших очах відбувається розбудова нашої нації і держави» [19, с. 92].

Всебічно вивчає ідеологію «чинного націоналізму» Дмитра Донцова як феномен західноукраїнської дійсності міжвоєнної доби Шліхта І. Саме вона в 2005 р. захистила свою дисертацію на тему «Дмитро Донцов як ідеолог і теоретик українського націоналізму», де зазначила, що «ідеї Д. Донцова можна залучити до процесу формування державницької доктрини сучасної України, а виховний потенціал «чинного націоналізму» використати в системі національної освіти, насамперед на рівні середньої школи» [20].

Отже, після проголошення незалежності України зростає інтерес до спадщини Д. Донцова. Наприкінці 90-х – на початку 2000-х рр. відбувається активізація досліджень. Автори розглядають Дмитра Донцова як в контексті вивчення націоналізму, так і як окремих об'єкт дослідження. Адже ідеї Донцова можна схвалювати, можна засуджувати, шукати в них раціональне зерно, але не можливо залишатися байдужим до його творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баган О. Дмитро Донцов і виклики XX ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dontsov.info/index.php?option=com_content&view=article&id=155:oleg-bagan-dmytro-doncov-i-vyklyky-hh-st&catid=36:poslidovniki&Itemid=41
2. Баган О. Національні лідери Європи: ідеологічні портрети. – К.: «Відродження», 2011. – 704 с.
3. Баган О. Поміж містикією і політикою: Дм. Донцов на тлі української політичної історії першопол. XX ст. – К.: УВС ім. Ю. Липи, 2008. – 77 с.
4. Галушко К. Украинский национализм: ликбез для русских, или Кто и зачем придумал Украину. – К.: Темпора, 2010 – 632 с.
5. Горелов М. Є. Дмитро Донцов: штрихи до політичного портрета // Український історичний журнал. – № 5 (398) – К.: «Наукова думка», 1994. – С. 78 – 86.
6. Горелов М. Дмитро Донцов: штрихи до політичного портрета (Закінчення) // Український історичний журнал. – № 6 (399) – К.: «Наукова думка», 1994. – С. 89 – 97.
7. Горелов М.Є., Моця О.П., Рафальський О.О. Цивілізаційна історія України. – К.: ЕксОб, 2005 – 632 с.
8. Дашкевич Я. Дмитро Донцов і боротьба довкола його спадщини // Донцов Д. Твори – Львів: Кальварія, 2001. – Т. 1. – 488 с.
9. Дашкевич Я. Постаті: нариси про діячів історії, політики, культури. – Львів: Піраміда, 2007. – 807 с.
10. Загребельний І. Ідеолог християнського нонконформізму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dontsov.info/index.php?option=com_content&view=article&id=210:igor-zagrebelynyj-ideolog-hrystyjanskogo-nonkonformizmu&catid=36:poslidovniki&Itemid=41
11. Іванишин В. Нація. Державність. Націоналізм. – Дрогобич: Відродження, 1992. – 178 с.
12. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму: Монографія. – К.: Либідь, 1999. – 352 с.
13. Квіт С. М. Дмитро Донцов: Ідеологічний портрет. Видання друге, виправлене і доповнене. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 192 с.
14. Кічий С. Погляд на теорію Дмитра Донцова (замість рецензії на його працю «Націоналізм») // Спеціальні історичні дисципліни. – №4, Ч.2 – К.: Інститут історії України, 2000. – С. 567 – 577.
15. Ковальчук В. Інформаційний потенціал маргіналії Дмитра Донцова (за чернетками авторських політичних статей) // Спеціальні історичні дисципліни. – № 16 – Інститут історії України, 2010. – С. 54 – 63
16. Рог В. Ідеї Донцова сьогодні актуальні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dontsov.info/index.php?option=com_content&view=article&id=208:viktor-rog-ideji-doncova-sogodni-aktualni&catid=36:poslidovniki&Itemid=41
17. Українська державність у XX столітті (історико-політологічний аналіз). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrx/zmist.htm>
18. Харахаш Б. Ідея нації у творчості Дмитра Донцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dontsov-nic.org.ua/?m=content&d=view&cid=305>
19. Чугуєнко М. В. Життя та ідеї Дм. Донцова // Матеріали міжнародної конференції молодих істориків. – Харків, 1994. – С. 89 – 93.
20. Шліхта І. Дмитро Донцов як ідеолог і теоретик українського націоналізму Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 09.00.05 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 18 с.



Владислав ВОЛОШИН

ДОСЛІДЖЕННЯ ОБЩИНИ НОВОЇ АНГЛІЇ В ПРАЦІ АЛЕКСІСА ДЕ ТОКВІЛЯ «ДЕМОКРАТІЯ В АМЕРИЦІ»

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор О.І. Кіян

В світогляді Алексіса де Токвіля народна община відігравала дуже велике місце. Він критично ставився до держави, як соціального інституту та ідеалізував общину. Особисті переконання Токвіля знайшли відображення в його фундаментальній праці «Демократія в Америці». Токвіль починає свою роботу такими словами: «Я не випадково почав дослідження політичних інститутів Сполучених Штатів з громади. Громада є тим єдиним об'єднанням, яке так добре відповідає самій природі людини, бо всюди, де б не збиралися разом люди, громада виникає як би сама собою» [1, с. 64 – 65].

Далі Токвіль немов би надає громаді теологічного коріння. Таким чином, общинний устрій існує у всіх народів, незалежно від їхніх звичаїв та законів. Є королівства й республіки, що створюються людиною; громада ж, здається, прямо виходить з рук Божих [1, с. 65]. В наступній частині можна зустріти нарікання автора на соціальну несправедливість того суспільно-культурного етапу в який писалася ця робота, не виникає жодних сумнівів, що в цьому випадку автор робив екскурс в європейські аналоги англо-американської громади. І хоча громада існує з тих пір, як з'явилися люди, общинна свобода залишається чимось рідкісним і крихким. Держава завжди в змозі створити великі політичні організми, тому що звичайно знаходиться певна кількість людей, освіченість яких до певної міри здатна замінити досвід у соціальних справах [1, с. 65].

Громада ж складається з елементів більш ґрубих, що часто не піддаються впливу законотворення. Найбільш цивілізоване суспільство важко переносить спроби громади домогтися незалежності; воно повстає, стикаючись з численними проблемами, і приходять в повний відчай, зневірившись в успіху значно раніше, ніж досягне остаточного результату.

Токвіль часто протиставляє інтереси громади інтересам держави, що видає його політичні переконання та зневіру в європейських державних інститутах. Самі по собі інститути общинної влади зовсім не здатні протистояти сильному і заповзятливому уряду; для того щоб успішно захищати себе, їм необхідно всебічно розвиватися і сприймати ті погляди і звичаї, які поширені по всій країні [1, с. 65]. Токвіль повністю впевнений в автономності та спонтанному характері виникнення общини. Тому випадки, коли незалежність громади встановлюється людьми: вона виникає немов сама по собі і розвивається майже непомітно в надрах напівдикого суспільства. І тільки при безперервному впливі законів і звичаїв, обставин і особливо часу її вдається нарешті укріпити. Можна стверджувати, що жоден з народів Європейського континенту не знає, що таке незалежність громади [1, с. 65]. Тим часом саме в громаді укладена сила вільних народів [2, с. 218]. Общинні інститути грають для встановлення незалежності ту ж роль, що і початкові школи для науки; вони відкривають народу шлях до свободи й учать його користуватися цією свободою, насолоджуватися її мирним характером [1, с. 65]. Без общинних інститутів нація може сформувати вільний уряд, проте істинного духу свобод вона так і не досягне [3, с. 115]. Скороминущі пристрасті, хвилинні інтереси, випадкові обставини можуть створити лише видимість незалежності, однак деспотизм, загнаний усередину суспільного організму, рано чи пізно знову з'явиться на поверхні [1, с. 65]. Для того щоб зробити гранично зрозумілими для читача ті загальні принципи, на яких формується політичний устрій громади і округу в Сполучених Штатах, Токвіль вважає корисним взяти за зразок який не будь штат, докладно розглянути все те, що там відбувається, і потім дати побіжний огляд в загалом по всій країні [1, с. 65]. Громада і округ в різних частинах Союзу влаштовані по-різному, хоча легко помітити, що в межах усієї держави в основі утворення як громади, так і округу лежали більш-менш подібні принципи.

Однак в Новій Англії ці принципи отримали найбільший розвиток і привели до більш глибоких результатів, ніж де б то не було. Вони проявляються тут більш яскраво, якщо можна так висловитися, і тому сторонньому спостерігачу їх легше розгледіти [1, с. 66].

Общинні інститути Нової Англії являють собою струнку і закінчену систему; вони мають давню історію; вони черпають свою силу в законах і, в ще більшій мірі, у звичаях; вони роблять колосальний вплив на все суспільство в цілому [2, с. 172].

Своє дослідження громади Алексіс де Токвіль починає з дослідження її розмірів. Громада Нової Англії (Township) є чимось середнім між кантоном і комуною у Франції. Зазвичай у такій громаді налічується від двох до трьох тисяч жителів, таким чином, з одного боку, вона не настільки велика, щоб інтереси її жителів занадто відрізнялися між собою, а з іншого боку, громада досить густо населена, так що тут завжди можна знайти людей, здатних управляти нею [1, с. 66].

У громаді, як, втім, і всюди, народ є джерелом влади в суспільстві, однак більш безпосередньо, ніж у громаді, він ніде не здійснює свою владу. В Америці народ є господарем, якому слід коритися в тій мірі, в якій тільки це можливо [4, с. 126].

У Новій Англії при обговоренні справ, які стосуються всього штату, більшість діє через представників [1, с. 66]. Такий порядок диктується необхідністю. Однак у громадах, де законодавча і виконавча влади максимально наближені до населення, принцип представництва абсолютно не



використовується [4, с. 126]. Тут не існує муніципальної ради; корпус виборців після призначення посадових осіб громади сам спрямовує їх діяльність у всьому, що не підпорядковане законам штату, які виконуються общинною владою прямо і безапеляційно [1, с. 66].

Як далі нарікає Токвіль – подібний порядок настільки несумісний з нашими уявленнями і в такій мірі суперечить нашим звичкам, що тут необхідно навести декілька прикладів, щоб зробити його по можливості більш зрозумілим [4, с. 127].

Закони штату покладають на цих виборних осіб певне коло обов'язків. Для їх виконання вони не повинні просити дозволу у своїх виборців, але ухилення від виконання обов'язків лежить на особистій відповідальності виборних осіб [1, с. 66]. Так, наприклад, один із законів штату наказує їм складання списків виборців у своїх громадах. Якщо ж вони не роблять цього, то вважаються винними у правопорушенні. Однак у всіх справах, що перебувають у винятковому веденні общинних адміністраторів, члени міського управління є виконавцями волі народу, подібно до того як, скажімо, у нас є мер, виконуючий рішення, що приймаються муніципальною радою [1, с. 67]. Найчастіше вони діють під свою особисту відповідальність і в більшості випадків виконують свої обов'язки, просто слідуючи тим принципам, які були раніше схвалені.

Але коли незабаром вони захочуть внести ту чи іншу зміну в сформований порядок або зважаться почати щось нове, вони зобов'язані звернутися за дозволом до народу, джерела своєї влади [2, с. 263]. Збори громади (town – meeting) можуть скликатися тільки членами міського управління, однак до них можна звернутися з проханням про його скликання. Якщо десять власників складають новий проект і хочуть представити його на схвалення громади, то перш за все вони просять скликання всіх жителів громади, і члени міського управління зобов'язані підкоритися цій вимозі; за ними зберігається лише право головувати на зібранні [6, с. 15]. Подібні звичаї в політиці і в суспільному житті, безумовно, дуже далекі від наших [1, с. 67]. Члени міського управління обираються щорічно у квітні або в травні місяці. В цей же час на зборах громади обираються безліч інших муніципальних чиновників, на яких покладаються дуже важливі адміністративні обов'язки [6, с. 16]. Секретар міського управління веде протоколи зборів, реєструє всі справи громади і складає акти цивільного стану. Скарбник зберігає грошові фонди громади [6, с. 15]. Додайте до цих чиновників також уповноважених у справах шкіл і громадської освіти; інспекторів доріг, що наглядають за станом великих і малих шляхів сполучення, – і ви отримаєте повний список адміністративних чиновників [6, с. 16]. Проте розподіл функцій на цьому не закінчується: серед муніципальних посадових осіб зустрічаються ще й парафіяльні уповноважені, обов'язком яких є визначення витрат на виконання релігійних обрядів; всілякі інспектори, які повинні керувати діями жителів у разі пожежі, або ж стежити за збором врожаю, або ж спостерігати за правильністю проведення кордонів між володіннями і вирішувати виникаючі час від часу суперечки в цій області, або ж, нарешті, наглядати за правильним вимірюванням площі лісів і інспектувати дотримання ваг і мір [1, с. 67].

Всього в громаді налічується дев'ятнадцять основних посад. Кожен житель громади під загрозою штрафу зобов'язаний приймати на себе виконання своїх обов'язків, але більшість з них оплачується, для того щоб незаможні громадяни були в змозі віддавати виконанню цих обов'язків свій час без шкоди для себе. Втім, за американською системою виплата фіксованої платні чиновникам не передбачається. Кожна дія посадової особи має свою оплату, і таким чином, чиновники отримують винагороду згідно вкладеній ними праці [1, с. 67].

У країнах, де панує принцип народовладдя, кожна людина володіє рівною часткою цієї влади і кожен в однаковій мірі бере участь в управлінні державою [2, с. 75]. Токвіль продовжує писати американську історію, як типовий європеєць, син свого класу та представник просвітництва. В аналітично-полемічних рядках «Демократії в Америці» можна зустріти питання такого характеру: таким чином, передбачається, що кожна людина є настільки ж освіченим, настільки ж добросердечним і настільки ж сильним, як й інші, йому подібні. Чому ж у такому разі він підпорядковується суспільству та де знаходяться природні межі подібного покори [1, с. 68]? Він підпорядковується суспільству зовсім не тому, що менш за інших здатний управляти державними справами, і не тому, що менш за інших здатний керувати самим собою, – він кориться суспільству тому, що визнає для себе корисним союз із собі подібними і розуміє, що даний союз не може існувати без влади, що підтримує порядок [1, с. 68].

Таким чином, у всьому тому, що стосується взаємних обов'язків громадян по відношенню один до одного, громадянин опиняється в положенні підлеглого. Однак у всьому тому, що стосується лише його самого, він залишається повновладним господарем: він вільний і зобов'язаний звітувати у своїх діях тільки лише перед Богом [2, с. 135].

Отже, незалежність громади в Сполучених Штатах логічно впливає з самого принципу народовладдя; всі американські республіки в тій чи іншій мірі визнали цю незалежність, проте в штатах Нової Англії обставини виявилися особливо сприятливими для її розвитку [1, с. 68]. У цій частині Союзу політичне життя зародилося безпосередньо в рамках самої громади; можна було б стверджувати, що з моменту свого утворення кожна з даних громад являла собою незалежний аналог нації [2, с. 135]. Коли згодом англійські королі зажадали свою частку верховної влади в американських колоніях, вони обмежилися тим, що зосередили у своїх руках центральну владу. Вони залишили громаду недоторкованою. Зараз [перша половина XIX ст.] громади Нової Англії знаходяться в підконтрольному положенні, однак спочатку вони не підпорядковувалися нікому або ж якщо і



підпорядковувалися, то лише частково. Таким чином, вони не отримали владу ззовні; навпаки, вони самі як би поступилися частиною своєї незалежності штату [1, с. 68].

У всьому ж, що відноситься безпосередньо до самої громади, вона як і раніше залишається незалежною соціокультурною одиницею, і серед жителів Нової Англії навряд чи знайдеться хоча б одна людина, яка визнала б за урядом штату право втручатися в управління суто общинними справами [1, с. 65].

Токвіль акцентує свою увагу на великій автономії та самостійності громади. Общини Нової Англії займаються купівлею і продажем власності, пред'являють позови і захищаються в судах, збільшують або ж зменшують розміри свого бюджету, і ніяка інша адміністративна влада навіть і не буде намагатися втручатися у внутрішні справи громади [1, с. 69].

Що ж до зобов'язань, спільних для всього штату, то громади зобов'язані їх виконувати. Так, наприклад, якщо штату потрібні фінансові вливання, то громада не в праві вирішувати, надавати йому кошти або відмовити в такій специфічній допомозі [7, с. 217]. Якщо штат має намір провести нову дорогу, то громада не має права заважати її проведенню через свою територію. Якщо поліцією встановлюється те чи інше нове правило, то громада повинна ввести його і у себе [7, с. 235]. Якщо штат має намір організувати шкільне навчання за єдиним планом на всій своїй території, то громада зобов'язана створювати запропоновані законом школи [7, с. 367].

Токвіль старається швидко проінформувати читача, щодо зобов'язань громади котрі регламентовані законами. Зобов'язання дуже обмежені, проте уряд штату, накладаючи їх, всього лише встановлює сам принцип взаємовідносин; що ж стосується безпосереднього виконання даних зобов'язань, то тут вже громада знову вступає у свої власні права. Так, наприклад, розмір податків дійсно визначається законодавчими зборами штату, проте обкладає ними і стягує їх сама громада; наявність школи є обов'язковою умовою, однак саме громада будує, оплачує будівництво і управляє цією школою [1, с. 69]. У Франції збирач податків призначається державою, щоб стягувати общинні податі; в Америці ж збирач податків призначається громадою, але стягує податі для держави.

Таким чином, у нас центральний уряд відправляє своїх чиновників в общину, тоді як в Америці громада використовує своїх чиновників в загальнодержавних цілях. Вже один цей факт свідчить про те, до якої міри різняться між собою ці два суспільства [1, с. 69].

Незважаючи на свою упередженість та політичну симпатію Токвілю вдалося побачити ті якісні соціокультурні та ментальні процеси котрі вплинули на утворення американської нації та США. Чим довше Токвіль перебував в Америці, тим більше він усвідомлював суперечливість французької суспільної системи. На думку Токвіля, ніякий уряд не міг зупинити прагнення людей до рівності та народовладдя, уряд міг лише направляти його розвиток. Однак геніальність американської системи полягала в тому, що вона віддавала владу в руки більшості, закони якого викликали глибоку повагу. На чолі ж більшості стояли найосвіченіші класи суспільства. Незважаючи на всі свої недоліки, американська система відрізнялася справжньою величиною котру яскраво вдалося передати автору в своїй фундаментальній праці «Демократія в Америці».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Токвиль Алексис де. Демократія в Америке. – М.: Прогресс, 1992. – 554 с.
2. Хангінтон С. Кто мы? Визов американской идентичности. – М.: АСТ, 2008. – 640 с.
3. Бьюкенен П. Смерть запада. – М.: АСТ, 2003. – 444 с.
4. Христофоров С. П. История США. – СПб.: ЕВРАЗИЯ, 2002. – 716 с.
5. Криворучко П.В. Англоамерика и англоамериканцы. – М.: Алтея, 2004 – 417 с.
6. Иванян Э. А. История США. – М.: Дрофа, 2004. – 141 с.
7. Герцбергер Л. Сборник законодательных актов Новой Англии 1776-1865 гг. – М.: ОМЕГА-ПРЕСС, 1964. – 496 с.

Катерина ГОЛИК

СИСТЕМА ПЕНСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, старший викладач І.С. Позднякова

У сучасних умовах розвитку ринкової економіки та зростаючого старіння населення державна політика зустрічає великі труднощі в спробі реформувати пенсійну систему, особливо щодо накопичувальних пенсій в альтернативних недержавних фондах. Лише спираючись на історичний досвід можна створити ефективну систему соціального страхування, як з точки зору економічної раціональності, так із погляду якості надання соціальних послуг.

Важливо винести позитивні уроки організації державою пенсійних послуг.

Однак дана проблема не отримала спеціальної розробки у вітчизняних істориків, особливо в єдності пенсійного законодавства та практичного втілення щодо різних категорій пенсіонерів. Ця стаття є комплексним висвітленням цієї соціальної теми, на прикладі пенсійного забезпечення військовослужбовців, яка може стати основою кращого розуміння пенсійної Російської імперії 2 пол. ХІХ– поч. ХХ століття.



Історіографія проблеми дослідження є достатньо репрезентативною, втім спеціальні історичні дослідження, що мають комплексний характер, майже відсутні. У доповідневих виданнях дана проблема переважно висвітлювалася за допомогою короткого аналізу пенсійного законодавства, включаючи брошуру Мін'юсту за 1869 р. про еволюцію ранніх казенних пенсій (з епохи Петра I і до 1866 р.) чиновництву і військовослужбовцям, з висновком про завершення правового оформлення пенсійної системи держслужбовців у першому універсальному пенсійному Статуті від 6 грудня 1827 р. Одночасно підкреслювалися три його «суттєві недоліки»:

- 1) залишенні в дії понад тридцять застарілих окремих пенсійних актів;
- 2) недостатні суми одержуваної платні, яка призначалася як пенсія працівнику, що залишає роботу;
- 3) необґрунтоване збільшення пенсійних витрат держави, що склали 1843 р. до 4,6 млн. руб. сріблом [3, с. 25].

Перший недолік визнали за можливе виправити шляхом видання більш повних пенсійних статутів, а наступні останні два недоліки змусили уряд 1842 р. потурбуватися про створення накопичувально-емеритальних доплат відставникам до державної пенсії. Більше почастило проблемі становлення військового пенсіону, особливо чітко це видно в монографії з порівняльною характеристикою пенсійного законодавства в Російській імперії і європейських державах [12].

Діяльність установ накопичувально-емеритального призначення отримали висвітлення в економічному дослідженні. Автор аналізує загальні підходи до їх створення та функціонування на російських залізницях, наводячи окремі конкретні приклади [16]. Відзначимо також брошуру про специфіку емеритури в гірничому та інших цивільних відомствах [14].

Практичний досвід організації емеритури найбільш повно отримав висвітлення в роботах стосовно земських службовців. В узагальнюючому виданні про земське самоврядування його торкнувся Б.Б. Веселовський, включаючи згадку про виникнення першого подібного закладу 1868 р. у Тверській губернії. Там персональні шестивідсоткові вирахування з заробітків працівників доповнювалися грошовими субсидіями від земських установ, що забезпечувало накопичення необхідної суми в емеритальній касі [5, с. 480–481]. Серед спеціальних публікацій виділяється видання з історичним оглядом процесу формування земської пенсійної системи, яка передбачає перехід від вихідної емеритури до страхування життя в пенсійній касі, на випадок можливого звільнення людей та їх відставки за віком [7].

Радянські історики майже не виявляли належного інтересу до пенсійної системи цього періоду. В монографії П.А. Зайончковського ця тема згадується зі скупими висновками:

- 1) пенсії склалися з двох джерел, а іноді з трьох – власне пенсії, коштів емеритальних кас та інвалідного капіталу (для осіб, які отримали каліцтво або на війні, або на службі);
- 2) пенсії в російській армії були значно нижче, ніж в інших арміях [8].

Пострадянська історіографія ставлення вчених до даної тематики змінювала вкрай повільно. Наприклад, ще 1993 р. висвітлення держпенсії військовим базувалися на з використанні С.В. Волковим лише двох опублікованих звітів, але вже з чітким виділенням ним пенсійного Статуту від 6 грудня 1987 р. як основоположних правил для кадрів військовослужбовців, що виходять у відставку [6].

У фундаментальній роботі Л.Є. Шепельова про чиновництво Російської імперії досліджувана проблема обмежується абзацом про державні пенсії, встановлені законоположенням 6 грудня 1827 р., включаючи сумнівний пункт про те, що «сім'ям померлих чиновників призначалася допомога» [18, с. 120]. Насправді ж більшість осіб отримували за померлого лише пенсію. Мало того, автор пише, що за розмірами пансіону, розрядів було шість, найбільш пільговим був перший. Насправді їх аж до 1917 р. існувало дев'ять.

У новітньому двотомнику про російське земство за друківаними джерелами оглядово викладається розвиток емеритури, включаючи спробу ввести з 1906 по 1915 рік загальноземську пенсійну касу і т.д. [11, с. 31].

Останнім часом стали виходити перші профільні статті, причому переважно про накопичувальні каси, якими раніше історики практично не цікавилися. Однак ці роботи відрізняють відсутність архівних джерел та узагальнена інформація без конкретних персоналій [9].

Лише зараз намітилося здійснення спеціальних досліджень. У роботі Д.А. Квасова міститься аналіз пенсійних правил щодо казенних виплат і емеритальних заощаджень, але без показу практики їх здійснення стосовно персоналій, зате з надмірним збільшенням порівняння царського законодавства з сучасними пенсіями в Російській Федерації [13].

Про пенсії йдеться і в роботі О.А. Баранової. Авторка традиційно виділила законодавче оформлення пенсій Статутом 1827 р., але обійшла значимість наступних законів, зокрема 1896 р. Безпосередньо особливостям пенсійного забезпечення присвячено лише параграф про земельні угіддя і грошові виплати, встановлені Кубанському козацтву [3].

Брошура економіста Є.В. Сапілова і його журнальна публікація також присвячені опису лише динаміки ухвалення правових актів [17, с.81].

Проблеми соціального захисту населення все ширше знаходять своє відображення у дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, ці дослідження стосуються сфери пенсійного страхування. Ця сфера розглядається як система відносин перерозподілу національного доходу та як одна з форм



прояву соціальної відповідальності держави перед громадянами згідно Конституції України. У цій системі рівноправними учасниками є держава, роботодавець та наймані працівники

Однак, на нашу думку, аналіз передумов виникнення вітчизняної системи пенсійного забезпечення залишається поза увагою у дослідженнях сучасних науковців. Ступінь дослідження історії пенсійної системи відрізняється браком спеціальних історичних досліджень.

Отже, зупинимося детальніше на пенсійному забезпеченні військовослужбовців Російської імперії 2-го пол. XIX–поч. XX століття. Воно складалося з державної та недержавної системи.

Казенні виплати – особливими рішеннями і у вибірковому порядку – здійснювалися чином флоту з 1720 р., а з середини XVIII століття – відставним армійцям. Як вже зазначалося вище, лише 1827 р. держава вперше затвердила «Статут про пенсії...», що став спеціальними пенсійними маніфестом універсальної дії. Відтепер у Росії державні пенсії призначали за вислугу всім чинам армії і флоту, при цьому спираючись на єдину систему виплат грошей.

Пенсії офіцерам, які вийшли у відставку виплачували з двох основних джерел: з Державного казначейства та інвалідного капіталу. Право на державну пенсію отримали за вислугу встановлених строків.

1869 р. прийнято профільне пенсійне положення для армійських військовослужбовців. Всіх військових було розділено на 9 розрядів. Розмір їх пенсій із сум Державного казначейства залежав від розряду і кількості років служби. Так, за 20 років служіння в пенсіон належало 1/3 від офіцерської зарплати за останнє п'ятиріччя, 25 років – 1/2, 30 років – 2/3, 35 років – повний оклад. Основу цих пенсій становили щорічні 2 % відрахування з зарплати військових у їх поступово зростаючий «пенсійний капітал». Наприклад, 1898 року майор Микола Редін, що проживав у м. Білгороді Курської губернії спромігся вислужити пенсійний оклад в 402 руб. 82 коп. на рік, отримуючи його з Курського казначейства. Вдова ж полковника Марія Судакова, що жила у м. Курську по вул. Золотій на квартирі в будинку Мальцевої, з чотирма дітьми – 948 руб. з 1900 р., (чоловік останнім часом служив командиром 31-го летючого артилерійського корпусу).

1912 р. в Російській імперії прийнято новий закон про пенсії офіцерам та їхнім сім'ям, умови якого поширювалися на осіб, що перебували на 1 січня 1912 р. на дійсній військовій службі. За вислугу в 25 років залишили пенсіон в 50% одержуваного на службі річного утримання. З кожним прослуженим роком, понад 25 років, до 35 років включно розмір пенсійного окладу збільшувався на 3%. Повна пенсія призначалася за вислугу 35 років. Для звільнених у відставку через хвороб, а також для поранених I та II класів, строки вислуги скорочувалися. Пенсії нараховувалися за останнім чином і посадою, в яких військовослужбовець мав пробути не менше двох років.

Для тих, що знаходилися на посаді менш зазначеного терміну – за останньою попередньою посадою (чином). Позбавлялися права на пенсії військові, які зазнали кримінальних покарань і виправних робіт [15].

Слід зазначити, що в особливих випадках передбачалися скорочені строки вислуги, в т.ч. час служби військово-офіцерських чинів у походах проти ворога і битвах рахувався як один рік за два. Мало того, перебування в Севастополі з 13 вересня 1854 до 27 серпня 1855 р. розраховувалося як місяць за рік. Перебування в Порт-Артурі під час облоги кожен місяць, з 1 травня до 20 грудня 1904 р., вважалося за рік, а 1 день – за 12. До 1914 р. офіцерам, що служили на посадах військових льотчиків або льотчиків-спостерігачів і вчинили протягом року польоти з загальною тривалістю не менше встановленої норми, такі роки враховувалися до стажу на пенсію із розрахунку п'яти років за сім. Служіння офіцерів у віддалених краях імперії не менше 10 років вважалося в місцевостях I розряду – 2 дні за 3; II розряду – 3 за 4 і III розряду – 4 за 5. З числа років служби не виключалося:

- а) знаходження в полоні у ворога, яке дорівнювало рік за рік;
- б) час у відпустці до 4 місяців, а у віддалених місцях до 6 включно;
- в) перебування за штатом не більше двох років.

Військовим, відрядженим в райони чумної епідемії, в пенсіон зараховувався 1 день за 2, тим же з них, які при зазначених умовах захворіли чумою, 1 день прирівнювався до 12 [15].

Вдова отримувала половину того пенсійного окладу, який належав би її чоловікові, якби він вийшов у відставку в день смерті. Вдовам з дітьми, що мають право на пенсію, додавали до половини 1/3 іншої половини на кожного сина або дочку. Тому вдова, яка мала трьох малолітніх дітей і більше, отримувала 100% пенсійної платні. На повний пенсіон до певного віку або обставин могли розраховувати четверо сиріт загалом або на 1/4 частину кожен [14].

Крім пенсійного законодавства військовослужбовців існували й інститути соціального піклування для колишніх офіцерів і нижніх чинів, а також їхніх сімей. Так, Олександрівській комітет надавав пораненим благодійні кошти, наприклад, в 1893 р. забезпечувалося 25317 «пенсіонерів» з розміром щорічної виплати у середньому – 70 руб. на рік, у тому числі 1942 генералів і офіцерів – по 244 руб., члени їх сімей: 1336 чол. – по 171 руб. і 51 батькам – 197 руб. [15, с.19 – 21].

Крім пенсій, які виплачувало держказначейство в межах державної пенсійної системи, існували і так звані емеритури (від лат. *emeritus* – заслужений).

Емеритури були спеціальною пенсією звільненим у відставку чиновникам, військовим, допомогою вдовам та сиротам із сум емеритальних кас, кошти яких складалися із обов'язкових відрахувань з платні державних службовців.

Кошти каси були недоторканою власністю й могли використовуватися тільки на пенсії і допомоги.



Прибутки кас накопичувалися за рахунок відсотків від “недоторканих капіталів”, відрахувань з платні учасників.

Отже, важливим доповненням казенних пенсій військовослужбовців були виплати накопичувального типу з емеритальних кас. Військове міністерство приступило до утворення емеритального капіталу з 1895 р. (Морське – з 1863 р.), шляхом організації емеритальних кас, учасники яких, російські офіцери, відраховували до емеритури 6% одержуваного грошового забезпечення на умовах державного співфінансування. Незабаром емеритурою користувалися понад 10 тис. сімей відставних військових [13].

Право на таку пенсію здобувалося сукупним виконанням двох умов: державною службою не менше 25 років і участю в Касі як мінімум 20 років. Розмір пенсійних окладів залежав від трьох факторів: військового звання офіцера, стажу служби та кількості «платних років». Кількістю років служби визначалися класи, а роками участі – розряди пенсій. Звільненим у відставку пенсію нараховували таким чином: від 20 до 25 років – 1/2 окладу, 25 років і більше – повний оклад. Пенсії за скороченим терміном давали за поранення або тяжкої хвороби, отримані під час служіння, причому не вимагаючи ні вислуги на державній службі 25 років, ні участі в касі протягом 20 років. Пенсійні оклади членам сімей з емеритальних кас виплачувалися від пенсійної платні чоловіка або батька, яку він отримував або міг би отримати: вдовам – 2/3, а за наявності дітей – вся пенсія [15, с. 21 – 22].

У результаті проведеного дослідження Е. Баранова встановила характерні особливості пенсійного забезпечення Кубанського козачого війська, які відрізняли його від пенсійного забезпечення звичайних військовослужбовців. Козачі офіцери та чиновники замість пенсій, отримуваних військовими, наділялися земельними ділянками в повну власність. Розмір таких наділів був неоднаковим у різних військах, а в кожному війську різний для генералів, штаб-офіцерів і обер-офіцерів. Забезпечення пенсіями козаків регулювалося Положенням про забезпечення генералів, штаб-офіцерів і класних чиновників Кубанського і Тверського козачих військ.

Козаки, які отримали перший офіцерський або класний чин, а також члени їхніх сімей забезпечувалися грошовими пенсіями за правилами, існуючим для пенсій, які видаються з державного казначейства військовослужбовцям та цивільним чиновникам в інших частинах імперії. Повна пенсія призначалася за 35 років бездоганної служби. Тим, хто прослужив від 30 до 35 років, визначалося 2/3 повного окладу, від 20 до 30 років – 1/3 повного окладу. Вдови і діти козацьких офіцерів мали право на пенсії, якщо чоловіки і батьки їхні: 1) вбиті або померли від ран, 2) померли на службі, вислуживши певний строк; 3) померли у відставці, маючи пенсію або право на неї. Вдові призначалася 1/2 пенсії чоловіка і на кожного з дітей – 1/3 іншої половини, так що повну пенсію отримувала вдова з трьома дітьми. Круглі сироти отримували до 1/4 пенсії батька. Сім'ям померлих від ран на службі (не пізніше ніж через 10 років після поранення) нарівні з сім'ями убитих призначалася пенсія в розмірі повного окладу платні офіцера.

Характерна особливість пенсійного забезпечення козаків полягала у фінансуванні пенсій за рахунок пенсійного капіталу Кубанського та Тверського козачих військ. Пенсійний капітал вважався недоторканим загальним капіталом цих козачих військ. Всі суми, що надходили до його складу, могли витратитися тільки на видачу пенсій козачим офіцерам і членам їхніх родин. Зазначений пенсійний капітал зберігався в державних процентних паперах.

Джерелами фінансування пенсійного капіталу були:

- відрахування з військових сум Кубанського війська у розмірі 75000 руб. і Тверського – 25000 руб. в основний фонд пенсійного капіталу;

- суми, одержувані від внеску щорічних мит за надані козакам ділянки (3 коп. на рік з десятини);

- узаконені вирахування із утримання генералів, офіцерів (6 %) [10].

Архівні дані свідчать про те, що наприкінці XIX – початку XX ст. пенсії, як правило, мали змішаний характер фінансування та виплачувалися з коштів пенсійного капіталу козачих військ (основна частина) і коштів Державного казначейства (доплата). При цьому при призначенні пенсій враховувалося матеріальне становище одержувача пенсії. Наприклад, вдові генерала Браткова було відмовлено в призначенні додаткової пенсії у зв'язку з тим, що «понад належної їй військовий пенсії (250 руб.) і пенсії з емеритальної каси (1002 руб.) вона володіє ділянкою землі в 200 десятин». Вдові майора Шелховського посилена пенсія була призначена, зважаючи на «матеріальну незабезпеченість, існуючу дорожнечу» [1, с. 3].

Отже, пенсійне забезпечення козаків Кубанського війська, мало змішаний характер, а пенсіонування, хоча і здійснювалося за правилами, встановленими для державних пенсій, фактично було одним із видів недержавного пенсійного забезпечення і відповідало за ознаками емеритури.

Таким чином, в Російській імперії держава надавала пенсії лише тим хто ніс державну службу. Пенсійне забезпечення інших верст було справою місцевих органів або приватних осіб (меценатів, власників підприємств тощо). Для виплати пенсій військовослужбовців, протягом другої половини XIX ст. було створено державну та недержавну систему пенсійного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранова Е.А. Некоторые особенности пенсионного обеспечения военнослужащих и государственных служащих Российской империи в XVIII–XIX вв. / Е.А.Баранова // Ответственность государства перед личностью: Опыт истории и современность : матер. Междунар. конф., Краснодар, 2008. – С. 54-63

2. Баранова Е.А. Особенности развития пенсионного обеспечения в России в XVII–XIX: автореф. дис. канд. юрид. наук / Е.А. Баранова. – Краснодар, 2010. – 30 с.



3. Баранова Е.А. Становление и развитие системы защиты пенсионных прав граждан XVIII–XIX вв. / Е.А. Баранова // История государства и права. – 2008. – № 2. – С. 25-27.
4. Бевзенко О.В. Становлення та розвиток пенсійного страхування / О.В. Бевзенко // Економіка АПК. – 2005. – № 12. – С. 111-117.
5. Веселовский Б.Б. История земства: Т. 3. / Веселовский Б.Б. – СПб., 1911. – С. 480-481.
6. Волков С.В. Русский офицерский корпус / Волков С.В. – М., 1993. – 368 с.
7. Загряцков М.Д. Земская служба и социальное страхование / М.Д. Загряцков. – М., 1916. – 34 с.
8. Зайончковский П.А. Самодержавие и русская армия на рубеже XIX–XX столетий: 1881–1903 гг. / Зайончковский П.А. – М., 1973. – 351 с.
9. Закревская Л.П. Пенсионное обеспечение на частных и казенных железных дорогах России XIX в. / Закревская Л.П., Ласточкина Л.М. // Железные дороги и процессы социальной модернизации России в середине XIX – начале XX в. – Тамбов, 2009. – С. 171-174.
10. Захаров В.В. Будет исполнено! Организационно-правовые основы становления и функционирования института судебных приставов в дореволюционной России (1864 – 1917 гг.) / Захаров В.В. – Курск, 2007.
11. Земское самоуправление в России, 1864–1918 : в 2 кн. – Кн. 1: 1864 – 1904 / редкол. – М., 2005. – 428 с.
12. Историческое обозрение пенсионных постановлений в России и законодательных по сему предмету работ – СПб., 1869. – 42 с.
13. Квасов Д.А. Становление и развитие пенсионного законодательства о государственных служащих Российской империи XIX – начале XX вв.: дис. канд. юрид. наук / Квасов Д.А. – М., 2005. – 191 с.
14. Красильников А. Сравнение устава эмеритальной кассы горных инженеров с уставами других эмеритальных касс гражданского ведомства / А.Красильников. – СПб., 1904. – 12 с.
15. Кульчицкий А.В. История пенсионного обеспечения россиян за 1827–1917 гг.: автореф. дис. кандидата истор. наук / Кульчицкий Алексей Владимирович. – Курск, 2011. – 34 с.
16. Малешевский Б.Ф. Теория и практика пенсионных касс [в 5 т.]. – Т. 2., – Ч. 2: Теория страхования жизни вообще и в частности разного рода пенсий / Малешевский Б.Ф. – СПб., 1890. – 599 с.
17. Сапилов Е.В. Пенсионное обеспечение дореволюционной России / Сапилов Е.В. // Всероссийский экономический журнал. – Новосибирск, 2004. – № 10. – С. 181-192.
18. Шепелёв Л.Е. Чиновничий мир России (XVIII – нач. XX в.) / Л.Е.Шепелёв. – СПб., 2001. – 240 с.

Вікторія ЗІНЬКОВСЬКА

СУДОВА РЕФОРМА ТА ВИНИКНЕННЯ ІНСТИТУТУ АДВОКАТУРИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ: ІСТОРІОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, ст. викладач І.С. Позднякова

Актуальність і доцільність дослідження. У сучасному процесі соціокультурної та економічної трансформації необхідною умовою формування правової держави і громадянського суспільства є вдосконалення судового захисту прав і свобод громадян. Адвокатура є одним із інститутів демократичного суспільства, оскільки виконує найважливішу громадянську функцію – захист прав і законних інтересів громадян і юридичних осіб.

Мета статті – розкрити основні етапи історіографічного процесу дослідження судової реформи 1860-х років, контрреформ 1880 – 1890 років та їх реалізація в історії адвокатури.

Історіографія даної теми є достатньо репрезентативною. Її умовно поділено на три періоди: дореволюційну, радянську, новітню (пострадянську).

Протягом цих трьох періодів судові реформи оцінювалися по-різному, на що впливала низка обставин: соціальний і майновий стан авторів, рівень практичної обізнаності на проблемах, внутрішньополітичні зрушення в Російській імперії, наявність панівної ідеології за радянських часів тощо.

У дорадянський період виїшла ціла низка вагомих ювілейних видань: «История Сената за двести лет, 1711 – 1911», «Министерство юстиции за сто лет, 1802 – 1902» та ін. Серед ювілейних видань особливу увагу привертає колективна праця «Судебные Уставы 20 ноября 1864 года за пятьдесят лет», авторами якої були Є.В. Васильовський, С.В. Познишев та інші [15, с. 283]. Вони одностайно висловлювалися за збереження основ Судових Статутів 1864 р., уникаючи гострої критики щодо їхніх обмежень у період контрреформ.

У переважній більшості праць другої половини XIX ст. історики не вживали терміну «контрреформи». Цей процес подавався як перегляд судових реформ. Детально перегляд основ судової реформи та вплив цього процесу на діяльність адвокатури висвітлили І.В. Гессен в 3-х томній праці «История Российской адвокатуры» [6], Г.А. Джаншиев «Эпоха великих реформ» [5] та М.О. Троїцький «Адвокатура в России и политические процессы 1866 – 1904 гг.» [12].

Контрреформи зачепили адвокатське самоуправління. В.П. Шейн у книзі «Заметки по вопросу о пересмотре Судебных уставов» вказує, що 1874-го року було ліквідоване адвокатське самоуправління, зокрема діяльність Рад присяжних повірених. Причини такого провладного кроку автор вбачає у відсутності довіри до адвокатури з боку суспільства та низький рівень сумління багатьох адвокатів. Однак віклому він виступає на захист адвокатури [15, с. 284].

Радянські дослідники розглядали судову реформу 1864 р. кризь призму марксистської історичної парадигми. Вони трактували Судові Статути, як одну єдину судову реформу. Лише у 1970-х рр. починається активне вивчення основних складників реформ.

Особливої уваги заслуговує праця В.Б. Віленського «Судебная реформа и контрреформа в России», в якій автор проаналізував історію судової реформи в її взаємозв'язку з контрреформою. Увагу вченого здебільшого привертала заходи, здійснені урядом протягом 1870 – 1880 рр. спрямовані



проти Судових Статутів. Він зазначав, що контрреформи були наслідком певної кризи російського суспільства, в тому числі і кризи верхів [2].

У таборі радянських істориків виокремилися дві групи, погляди яких розходилися у питанні про обмеження Судових Статутів 1864 р. законодавчими та адміністративними заходами самодержавства. Зокрема В.Б. Віленський, Ю.Г. Галай, В.А. Шувалова, О.М. Кузнецова, Н.В. Черкасова, Т.У. Воробейкова та А.Б. Дубровіна вважали, що самодержавство сильно обмежувало буржуазні принципи судоустрою, підірвало основи судової реформи 1864 р., ліквідувало все прогресивне, що було в реформі й нарешті перекреслило основні демократичні інститути Судових Статутів, у роки проведення контрреформ [15, с. 296].

На протипагу названим дослідникам П.А. Зайончковський, В.А. Твардовська, М.О. Троїцький та І.В. Оржеховський доводили, що самодержавство зрештою не наслідилося піти на докорінні зміни, а його заходи спрямовані проти реформи, носили вибіркового характеру і не мали на меті повної ліквідації основ судової реформи [15, с. 297].

Спробу переосмислити процес розробки й запровадження судових реформ у 80-х рр. здійснили Н.В. Черкасова та М.Г. Коротких. Дослідивши процес формування та діяльності адвокатури у 1860 – 1880 рр. Н.В. Черкасова у праці «Формирование и развитие адвокатуры в России (60 – 80 гг. XIX в.)» загалом позитивно оцінила появу когорти нових фахівців, але не уникала ідеологічних напруг. Дослідниця стверджувала, що серед адвокатів, як своєрідного прошарку буржуазної інтелігенції, розвивалися тенденції, які суперечили їхнім професійним завданням. Дослідниця зауважила, що прагнення одержати перемогу та кошти визначало політичні уподобання адвокатів [14].

Коротких М.Г. у праці «Самодержавие и судебная реформа 1864 г. в России» проаналізувавши проекти Судових Статутів, позитивно оцінив реформи, які на його думку докорінно змінили судоустрій і судочинство Російської імперії [7].

Сучасна історіографія судових реформ представлена переважно дослідженням загального характеру та вузькотематичними працями, опублікованими у фахових виданнях.

На сучасному етапі багато дослідників продовжують вивчати діяльність провідних юристів, державних діячів, політиків, які брали активну участь у розробці Судових Статутів. Зокрема, це В.М. Смирнов та О.С. Смикалін «Адвокатура и адвокатская деятельность» [10], А.М. Медушевский «Александр II и его место в России и мире» [8] та інші.

Суть і значення запроваджених у другій половині XIX ст. судових реформ розкриваються в сучасних підручниках, посібниках, довідниках з історії та права Росії та України, зокрема до таких праць належать: «Адвокатура в России» за редакцією О.Д. Бойкова та М.І. Капінуса, «Адвокатура в России» Л.О. Дімідової, «Адвокатская деятельность и адвокатура Российской Федерации» М.Б. Смоленського, «Адвокатура України» С.Я. Фурси та «Адвокатура України» Д.П. Фіолєвського. Автори вказаних праць стверджують, що прийняття Судових Статутів і розвиток права в Росії відбувалися в умовах «неоабсолютизму», що й зумовило структуру та завдання нових правових інститутів. Науковці переконані, що реформи, докорінно змінивши судову галузь, зробили її високооплачуваною і престижною. Період контрреформ оцінюється як перепочинок, викликаний необхідністю боротьби з терором. Загалом дослідники доводять, що наприкінці XIX ст. кримінальне право було найрозвиненішою галуззю права в Росії, а його рівень відповідав досягненням світової юриспруденції. Також велике значення для історіографії мають місцеві періодичні видання.

Сучасні історики та фахівці права активно досліджують інститут адвокатури у системі судових перетворень другої половини XIX – початку XX ст.

Глушаченко С.Б. в статті «Адвокатура Российской империи в аспекте судебного реформирования 1864 г.» [4] та Р.Р. Тотоев – «Взгляд общественности на российскую адвокатуру во второй половине XIX века» [11], аналізуючи пореформену відсутність законодавства, яке породжувало протиправні дії повірених і стряпчих, автори чітко не розмежовують означених понять. Певною мірою дослідники ідеалізують діяльність Рад присяжних повірених. Водночас позитивно є спроба дослідників обґрунтувати періодизацію історії адвокатури. Так Р.Р. Тотоев наголошує, що адвокатура не мала підтримки суспільства до кінця 1870-х рр. при значних утисках з боку державної, поліцейської та судової влади. Дослідник порушує питання переходу службовців із прокуратури й державної служби до адвокатури, наголошуючи, що суспільство з острахом і упередженістю відносилось до такої ситуації.

Діяльність Рад присяжних повірених у Харківському, Петербурзькому та Московському округах розкривається в дослідженні Валерії Цой «Тенденции развития русской адвокатуры». Дослідниця розглядає порядок оплати праці адвокатів, наголошуючи, що визначення рівня адвокатських послуг судом, з урахуванням витрачених сил і часу адвоката та фінансових можливостей підзахисного був би самим справедливим [13].

Період судових контрреформ також привертає увагу сучасних дослідників. Вони перебувають у пошуку оптимальної методики розробки проблеми, роблять спроби визначити об'єктивні причини вжитих різними урядами заходів, намагаючись не пов'язувати причини контрреформ лише з діяльністю окремих політиків. Здійснюється перегляд не лише змісту дефініції «судова контрреформа», а досить часто російські дослідники відмовляються від вживання навіть самого терміну. Зокрема це такі дослідники – Ф.Б. Мухаметшин «Судебная реформа 1864 года в оценке ее современников», О.В. Седишева «Влияние судебной контрреформы на институт присяжных поверенных в дореволюционной России», В.А. Шувалова «О сущности судебной контрреформы в



Росси», М.В. Немитіна «Судебная контрреформа и комиссия Н.В. Муравьова» та Є.Н. Кузнецова «Контрреформы 80 – 90 гг. XIX века в России (государственно-правовая характеристика)» [15, с. 411].

Питання про роль Рад присяжних повірених та про розвиток адвокатської етики в Росії досліджували – Д.В. Азаров «Роль советов присяжных поверенных в формировании норм и принципов адвокатской этики» [1], С.Н. Гаврилов «Развитие адвокатской этики в России» [3]. Автори даних праць розкрили та охарактеризували якості, які мають бути притаманні адвокатам під час виступів, промов, діалогу з клієнтами та колегами. Вони показали, що неабияку роль у формуванні адвокатської етики відігравали Ради присяжних повірених.

Отже, історіографічний огляд засвідчує наявність значної частини досліджень, які розглядають історію становлення російської адвокатури, її відносини з владними структурами періоду контрреформ. Розробка реформ адвокатури продовжується на сучасному етапі. Проте залишаються недостатньо дослідженими особливості запровадження адвокатури в окремих регіонах Російської імперії, обмеження діяльності адвокатів контрреформаційними нормативними актами. Бракує комплексного дослідження з історії адвокатури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Д.В. Роль советов присяжных поверенных в формировании норм и принципов адвокатской этики // Адвокат. – 2010. – №11. – С. 10-16.
2. Виленский В.В. Судебная реформа и контрреформа в России / Виленский В.В. – Саратов: Знамя, 1969. – 298 с.
3. Гаврилов С.Н. Развитие адвокатской этики в России (исторический аспект) // Мораль и догма юриста. – 2008. – №3. – С. 66-75.
4. Глушаченко С.Б. Адвокатура Российской империи в аспекте судебного реформирования 1864 г. // История государства и права. – 2008. – № 13. – С. 12-29.
5. Джаншиев Г.А. Эпоха великих реформ. Т.2 / Джаншиев Г.А. – М.: Территория будущего, 2002. – 462 с.
6. История Российской адвокатуры в 3 т. / под ред. И.В. Гессена. – М.: Издание советов присяжных поверенных, 1914. – 628 с.
7. Коротких М.Г. Самодержавие и судебная реформа 1864 г. в России / Коротких М.Г. – Воронеж: Воронежская унта, 1989. – 183 с.
8. Медушевский А.Н. Александр II и его место в России и мире //Новая и Новейшая история. – 2005. – №4. – С. 164-193.
9. Святоцька В. Інститут присяжних повірених на території України за судовими статутами 1864 р. // Право України. – 2009. – № 8. – С. 147-153.
10. Смирнов В.Н. Адвокатура и адвокатская деятельность / В.Н. Смирнов, А.С. Смыкалин. – Екатеринбург: Проспект, 2010. – 210 с.
11. Тотоев Р.Р. Взгляд общественности на российскую адвокатуру во второй половине XIX века // История государства и права. – 2008. – № 20. – С. 21-35.
12. Троицкий Н.А. Адвокатура в России и политические процессы 1866 – 1904 гг. / Троицкий Н.А. – М.: Радекс, 2000. – 365 с.
13. Цой В.В. Тенденции развития русской адвокатуры / В.В. Цой // История государства и права. – 2006. – № 11. – С. 40-49.
14. Черкасова Н.В. Формирование и развитие адвокатуры в России (60 – 80 гг. XIX в.) / Черкасова Н.В. – М.: Наука, 1997. – 299 с.
15. Шаравара Т.О. Реформы і контрреформи другої половини XIX – початку XX ст. в Російській імперії: історіографія / Шаравара Т.О. – К.: Ліра, 2011. – 486 с.

Ірина КОЛІСНІЧЕНКО

НАПРЯМКИ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУПЦІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ В ХІХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ЄЛІСАВЕТГРАДА)

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

Для вивчення участі купців у торгово-промисловій діяльності в містах Російської імперії в ХІХ ст., ми опирались на опубліковані та архівні матеріали, які зберігаються у фондах Кіровоградського державного обласного архіву. Для прикладу нами були використані документи фонду 78 «Єлісаветградська міська управа» [4], які містять інформацію про торгівельні свідоцтва, білети, податки та інші вимоги, які мали виконувати купці, що хотіли проводити торгівельно-промислову діяльність в Єлісаветграді. Також ми дізнались про перелік підприємств у місті та їх власників-купців. Вагома інформація міститься в матеріалах про акціонерні товариства, які в ХІХ ст. займали важливе місце в економічній сфері. Значимою для нашого дослідження є праця О.М. Доніка, який дає повний огляд всіх сфер діяльності купецтва як окремого соціального стану в Російській імперії в ХІХ ст. [6]. Також не менш важливою є інформація, котра міститься у праці Т.І. Лозанської про історію підприємництва в Україні, що дає змогу прослідкувати динаміку формування купецьких промислових організацій та ін. [9].

Актуальність даного дослідження обумовлюється тим, що підприємницька та торгівельна активність купецтва в ХІХ ст. охоплювала широкий спектр галузей економіки, воно стало чи не одним з основних тримачів капіталів у містах. Своєю діяльністю купці сприяли розвитку різних сфер у містах. Об'єднуючись в акціонерні товариства, вони могли вкладати капітали у розвиток великого промислового виробництва, активно вкладали кошти в нерухомість, насамперед у будівництво прибуткових будинків, чим сприяли містобудуванню та благоустрою.

Згідно з «Жалуваною грамотою містам» від 21 квітня 1785 року належність купців до тієї чи іншої гільдії була пов'язана з певними привілеями. Так, представники 1-ї та 2-ї гільдії отримували



додаткові особисті права. Всьому гільдійському купецтву надавалося право звільнення від рекрутчини через внесення спеціального грошового збору. Тобто купці суттєво відрізнялися правовим статусом від решти міського населення і селянства, до яких багато хто з них ще зовсім недавно належав. У свою чергу належність до тієї чи іншої гільдії визначала й масштаб торгово-промислової діяльності купця. Представникам 1-ї гільдії дозволялося займатися різними видами торгівлі, а також володіти фабриками, заводами і морськими суднами. Законодавець намагався наділити першогільдійських купців тими правами, які мали купці-негоціанти в Європі. Таким чином, купцям 1-ї гільдії надавалося право вести оптову і роздрібну зовнішню і внутрішню торгівлю, а купцям 2-ї гільдії – тільки внутрішню оптову і роздрібну торгівлю. Представникам цих гільдій дозволялося засновувати промислові підприємства. Ті, то належав до 3-ї гільдії, могли здійснювати дрібний торг по місту і повіту, утримувати заклади ремісничього типу, невеликі річкові судна, трактири, постоялі двори [7].

Роль купецтва посилилася за часів правління Олександра I, який видав маніфест від 1 січня 1807 року «Про дарування купецтву нових вигод, відзнак, переваг і нових способів для поширення і посилення торговельних підприємств». Даний документ скасував «імените громадянство», передбачене «Жалуваною грамотою містам». Замість нього запроваджувалося престижне «першостатейне купецтво», до якого належали купці 1-ї гільдії, які вели тільки оптову торгівлю, судовласники і банкіри. Цей законодавчий акт буквально посилив становище привілеї гільдійців, чисельність яких невпинно зростала [11].

Усі закони, що унормовували оформлення купецького стану та його діяльності, поширювалися на українські землі, які ввійшли до складу Російської імперії. Загалом у першій половині XIX ст. попри постійні спроби забезпечити пільги і особливості правового становища купецтва, воно перебувало у стані безперервних змін, а у соціальному плані стало своєрідним перевалочним пунктом для всіх хто рухався вгору чи вниз по соціальній драбині.

Основною і доволі прибутковою сферою діяльності купецтва в усі часи була торгівля, яка забезпечувала зв'язок між окремими учасниками суспільного виробництва, постачала виробнику необхідні сировину і товари, виступала посередником між виробниками і споживачами продукції, об'єднувала різні галузі виробництва та регіони. Вона була важливим чинником у розвитку економіки, розкладанні натурального господарства, розширенні і консолідації національного ринку, сприяла зміцненню зв'язків не тільки між розрізненими економічними регіонами, а й з іншими державами.

Разом з розвитком товарного виробництва і грошового обігу, формуванням українського ринку у системі загальноросійського відбувся процес становлення купецтва, зростання купецького капіталу, який виступав посередником при обміні товарів різних виробників. Купецький капітал за певних умов сприяв створенню передумов для виникнення і розширення капіталістичних відносин в умовах існування кріпосницької системи. Використовуючи нееквівалентний обмін, він прискорював концентрацію грошових багатств в окремих осіб, відіграв роль важливого каналу в первісному нагромадженні капіталу [6, с. 96].

До кінця XIX ст. купецьке підприємництво охоплювало всі відомі форми – від одноосібного бізнесу до керівництва великими корпоративними підприємствами. При цьому багато купців, що займалися підприємництвом одноосібно, одночасно володіли акціями (паями), перебували на посадах в асоційованих підприємствах. Адже купець міг займатися відразу кількома видами підприємницької діяльності. Купецтво, як найбільш підготовлена до ринкових відносин суспільна верства, не мала традиційних пріоритетів у діловій активності й керувалася винятково прибутковістю того або іншого напрямку підприємницької діяльності. З індустріальним розвитком України купецтво освоювало все більш складні форми організації підприємницької діяльності, зважаючи на те, що процес первісного нагромадження капіталів унаслідок збереження кріпосницьких пережитків відбувався уповільнено і продовжувався протягом усієї другої половини XIX ст., а отже, підприємцям не вистачало необхідних коштів для заснування великих торгових і промислових фірм [6, с. 97].

XIX ст. було етапом подальшого розвитку торгівлі на українських землях. У цей час багаторазово зростає торговий обіг на ярмарках і базарах, збільшується кількість нових ярмаркових і базарних пунктів, міських і містечкових крамниць, продаж ними товарів, асортимент яких постійно збільшувався. Уже з початком століття проглядаються ознаки того, що українські губернії в загальноросійській економіці перетворюються на важливий регіон розвинутої торгівлі, форми та характер якої активно еволюціонували. Співіснування різних її форм відбивало багатокладність української економіки. До кінця століття найбільшим розвитком торгівлі в Україні відрізнялися Херсонська, Київська і Харківська губернії. Так, на цей час у межах Російської імперії Херсонська губернія за обігом внутрішньої торгівлі посідала третє місце (1757 млн крб.), Київська – восьме (709 млн крб.), Харківська – дев'яте (530 млн крб.) [12, с. 49].

Велике значення, незважаючи на розвиток стаціонарної торгівлі, збільшення її товарообігу та зростання асортименту товарів, у їх розділі мали періодичні форми товарообміну – ярмарки, які були барометром економічного клімату, регулятором господарського життя, насамперед у дореформений час, коли їх роль була незамінною, що з появою бірж почала падати. Потужний потенціал сільського господарства українських губерній, наявність торгових сухопутних і водних шляхів, що поєднували найбільші міські центри, із давніх-давен сприяли процвітанню ярмаркової торгівлі, постійно приваблювали на них звідусіль численних продавців і покупців, серед яких виділялися купці-оптовики. Вже у XVII ст. тут існували великі ярмарки, як у Кролевці, Ромнах і Ніжині, на які з'їжджалися



українські, польські, російські, грецькі, валашські, данцизькі та інші купці. У XIX ст. більшість із них хоча і продовжили своє існування, але вже втратили попереднє значення у зв'язку з тим, що з приєднанням Новоросійського краю до Росії ярмаркова торгівля відсунулася на південь. Почали зростати нові ярмаркові центри, розташовані південніше, попередніх, особливо у Харкові і Полтаві. На середину 1890-х рр. у дев'яти українських губерніях налічувалося аж 3879 ярмарок різної величини, зокрема, у Полтавській – 991, Харківській – 801, Волинській – 582, Чернігівській – 413, Катеринославській – 386, Київській – 233, Херсонській – 188, Подільській – 149 і Таврійській – 137 [13, с. 393, 397, 399]. За товарообігом перше місце посідали харківські ярмарки, потім ішли полтавські [6, с. 98].

На кінець XIX ст. в Україні сформувалося кілька значних центрів ярмаркової торгівлі, серед яких слід насамперед виділити Харків (найбільшими були Хрещенський, Троїцький, Успенський і Покровський ярмарки), Полтаву (Іллінський ярмарок, який у 1853 році був переведений сюди з Ромнів), а також Київ (найважливіший Хрещенський контрактний ярмарок на Подолі [8, с. 40 – 41].

Серед українських ярмарків Хрещенський мав переважно мануфактурний характер, оскільки на долю цього товару припадала половина всього збуту. Троїцький ярмарок був головним вовняним ринком в Україні [6, с. 100].

Розвиток ярмаркової торгівлі сприяв її спеціалізації із збуту сировини й промислових товарів, які після закупки розвозилися по Україні й продавалися на невеликих ярмарках, кількість яких постійно зростала. У багатьох районах усе більшого значення набувала крамнична торгівля купців-оптовиків, котрі нерідко контролювали збут цілого району. Зокрема, у Харкові в постійній крамничній торгівлі роль місцевих купців була більш значною, ніж на ярмарках. Уже у 1830-х рр. тут налічувалося понад 200 крамниць, де цілий рік перепродувалися різні товари, здебільшого придбані місцевими купцями на відомих харківських ярмарках [10, с. 90].

Купці, які бажали займатися торгівлею чи іншими видами діяльності мали виконати ряд вимог, сплатити податки і мати для цього певні документи. Так, наприклад, купцям, які проживали і провадили свою торговельну діяльність в 1896 р. в Єлисаветграді потрібно було підготувати відповідні документи, такі як гільдійські свідоцтва і білети, свідоцтва на роздрібну торгівлю, на розвізні торги за двохмісячний термін – з 1 листопада 1895 р. по 1 січня 1896 р. Ті особи, які не надавали відповідних документів в крайньому випадку до 1 лютого вважалися вибувшими з купецького стану і зарахованими до числа міщан, а торгові приміщення закривалися [5, арк. 6].

Із заяви єлисаветградського купця другої гільдії Аполлона Олександровича Полякова, який займався торгівлею хлібними виробами ми дізнаємося про розмір мит, які потрібно було сплатити за отримання вищеназваних документів. Так, за купецьке свідоцтво було сплачено 25 крб., а за білет на торговельні установи – 20 крб. Всього він мав сплатити 121 крб. 50 коп. Купець також мав постійне місце проживання в місті [5, арк. 7].

Основними організаційними формами підприємництва у XIX ст. були одноосібні підприємства, акціонерно-пайові компанії і торгові дома. До останніх належали повні товариства і товариства на вірі (командитні товариства). Уперше вони з'явилися на початку XIX ст., коли маніфестом Олександра I від 1 січня 1807 р. «Про дарування купецтву нових вигод, відзнак, переваг і нових способів для поширення та посилення торговельних підприємств» було закладено правові основи для розвитку оптової торгівлі і великої промисловості [11]. Згідно з цим документом товариства повні і товариства на вірі трактувалися як купецькі товариства. Їх методи організації залишилися незмінними протягом XIX ст. Товариства повні були переважно закладами сімейного підприємництва, із вказівкою імен засновників, які об'єднували вузьке коло близьких людей. Вони мали налічувати не менше двох акціонерів відповідної гільдії, які діяли спільно і несли рівну відповідальність своїм майном. Учасник одного товариства не міг одночасно брати участь в іншому [2, с. 88 – 89].

У товариствах на вірі їхні співвласники поділялися на повних товаришів, права і обов'язки яких були такими ж, як у господарів торгових домів із повною відповідальністю, та інвесторів – вкладників, що брали участь у справі чітко визначеними внесками і несли відповідальність лише в обсязі їх розмірів. У назві товариств на вірі після перерахування прізвищ, які склали його, до імен засновників додавалося «Ко». Така форма організації підприємства дозволяла їхнім власникам залучити у справу додаткові кошти, зберігаючи повний контроль за нею. Товариства на вірі були вищою формою асоціації капіталів, яка була близькою до акціонерно-пайових компаній, нерідко відрізняючись від останніх лише відсутністю затвердженого статусу. В архівних матеріалах, що стосуються управління містом Єлисаветград містяться відомості про такі акціонерні товариства як «Я. Г. Пельтинович і Ко», товариство Жиродова, на Двірцевій вулиці [4, арк. 24], торговий дім машинобудівного заводу «М. І. Цейтлин і Ко», «Г. Л. Когон і син» [3, арк. 2].

Організація фірм у формі торгових домів найбільше відповідала сімейному характеру купецького підприємництва. Нерідко такі компанії утворювали представники одного купецького роду; самостійні купці і їхні сини, спадкоємці після смерті глави купецького сімейства, які не могли або не хотіли поділити підприємство на окремі частини, рідні брати-купці, які мали спільну справу, чоловік і дружина, котрі були рівноправними партнерами у підприємстві та ін. [6, с. 105].

Торгові дома були повноправними юридичними особами і рідко змінювали свою назву, хоча з часом могли змінитися не тільки власники, а й типи фірми. Більшість торгових домів мало чим відрізнялися від одноосібних і сімейних підприємств, що знаходилися у спільному володінні кількох



фізичних осіб. До кінця XIX ст. гільдійські свідоцтва повинні були викуповувати не тільки сам торговий дім, як юридична особа, а й усі співвласники, які несли повну відповідальність. Після реформи 1898 р. повні товариші одержали право на придбання гільдійського свідоцтва за промисловими свідоцтвами, виданими на ім'я компанії [1, с. 75].

Серед засновників торгових домів купецтво продовжувало залишатися основним елементом. Особливо наприкінці XIX ст. темпи приросту в торговому секторі України були надзвичайно високими. На початок 1893 р. в українських губерніях було зареєстровано 164 торговельні фірми із загальною сумою капіталу в 6 592 000 крб., з яких 4 765 000 крб. належало 130 повним і 1 827 000 крб. – 17 товариствам на вірі [6, с. 106].

Активну діяльність купецтво проявляло і в промисловій галузі. Нагромадивши капітали на торгових операціях, воно ще за доби феодалізму долучалося до заснування фабрик і заводів. Їх підприємства, які використовували найману працю, вигідно відрізнялися від дрібних селянських промислів і поміщицьких дрібних мануфактур. За широкої участі купецького капіталу, починаючи з 30-х років XIX ст., в Україні відбувся перехід від мануфактури до фабрики. Найпоширенішими галузями промисловості в українських губерніях були горілчана, суконна, салотопна, свічково-миловарна, шкіряна, тютюнова, цегельна та цукрова. Уже протягом першої третини XIX ст. купці, які найкраще були забезпечені коштами, поряд із поміщиками активно залучалися до промислової діяльності. Так у «Списку фабрикантів і заводчиків Російської імперії 1832 року» 650 представників дев'яти губерній підросійської України, які були власниками промислових підприємств. Серед них купці посідали друге місце (23,8%) після поміщиків (40,5%) [9, с. 74].

Хоча до 1860-х років організації виробництва значною мірою перешкоджала відсутність вільних робочих рук, усе ж наявність чималих коштів, нагромаджених завдяки нееквівалентній торгівлі, була основним чинником активізації купецького промислового підприємництва. Під час розкладу кріпосницької системи в Україні купецький стан структурувався, набув юридичного оформлення, зріс чисельно та активно долучався до виробництва.

Купці скуповували та модернізували старі поміщицькі підприємства, засновували все більше нові. У першу чергу це стосувалося прибуткової харчової промисловості. Єлисаветградські купці не були винятком. У 1896 році в місті працювали заводи по виготовленню хлібних виробів, і які належали такими купцям як Михайло Гессен, Шевель Барський. Борошномельні установки мали у своїй власності – Хаїм Слободський, Абрам Барський. Також купці займалися виробленням шкіряних товарів і дерев'яного посуду (Василь Маричов, А. Володарський) та ін. [5, арк. 56, 65, 226].

Водночас із кожним пореформним десятиліттям набували поступальних обертів вугільна, залізорудна, металургійна й машинобудівна галузі, формувалася банківська система, в якій також активно вкладалися нагромаджені переважно завдяки успішній комерційній діяльності купецькі капітали.

Отже, купецтво вже наприкінці XIX ст. залишалось найбільш чисельним і активним загоном підприємців у містах. Вони одночасно могли займатися різними видами діяльності, сконцентровували виробництво і збут продукції в своїх руках. Окремим вдавалося навіть створювати великі компанії в торгівлі, промисловості, фінансово-кредитній справі. Така діяльність купецтва Російської імперії мала важливе економічне значення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беліков Ю.А. Купецтво Харківської губернії (друга половина XIX – поч. XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук за спеціальністю 07.00.01 «Історія України» / Ю.А. Белков. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2003. – 24 с.
2. Боханов А.Н. Торговые дома в России в конце XIX ст. – начале XX в. (численность, структура, состав владельцев) / А.Н. Боханов // История СССР. – 1990. – № 4. – С. 88-101.
3. Державний архів Кіровоградської області (далі ДАКО). – Ф. 18. – Оп. 1. – Од. зб. 1266.
4. ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 1. – Од. зб. 1173.
5. ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 1. – Од. зб. 1296.
6. Донік О.М. Купецтво України в імперському просторі (XIX ст.) / О.М. Донік. – К.: НАН України, Інститут історії України, 2008. – 271 с.
7. Жалованная грамота городам от 21 апреля 1785 г // ПСЗ. – СПб., тип. II отд. Е и В канцелярии, 1854. – Собр. 1. – Т. 22. – № 16188. – С. 350–362.
8. Кругляк Б.А. Ярмаркова торгівля на Україні в період капіталізму / Б.А. Кругляк // Український історичний журнал. – 1974. – № 3. – С. 36–43.
9. Лозанська Т.І. Історія підприємництва в Україні (на матеріалах торгово-промислової статистики XIX ст.) / Т.І. Лозанська. – К.: Ін-т історії України, 1999. – 282 с.
10. Материалы для статистики Российской империи. – Ч. 2: Свод годовых отчетов по Харьковской губернии за 1837 г. – Харьков, 1838. – 567 с.
11. Полное собрание законов Российской империи. – Собр. 1-е – Т. 29. – № 22418.
12. Сборник сведений по истории и статистике внешней торговли России. – Т. 1. – СПб., 1902. – 456 с.
13. Торгово-промышленная Россия. Справочная книга для купцов и фабрикантов / Под. ред. А.А. Блау. – СПб., 1899. – Ч. II. – 689 с.

**Д. МАЙБОРОДА****ОСНОВНІ ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ДУМКИ ХІХ СТОЛІТТЯ***(магістрант факультету історії та права)**Науковий керівник – доктор історичних наук, професор О.О. Рафальський*

Наприкінці XVIII – початку ХХ століття в Україні розпочинається процес національно-культурного відродження. Його суть полягала у відновленні різних сфер буття народу після їхнього занепаду. Відродження пов'язане зі значним зростанням уваги до національно значимих проблем, які в попередні часи свідомо чи несвідомо гальмувалися або замовчувалися. У добу відродження посилюється активність національної еліти, яка поживляє свою діяльність у всіх сферах життя – від культури до політики.

Актуальність даної роботи зумовлена тим, що дедалі більший інтерес у науковців викликає творча спадщина діячів, які стояли біля витоків процесу українського національного відродження, теоретично розробляли національну ідею, сприяли своєю активною діяльністю пробудженню та визріванню національної свідомості українців, адже сьогоднішній стан української нації й держави є значною мірою логічним наслідком неосягнення, неусвідомлення свого минулого, теорії та практики історико-політичного процесу досліджуваного періоду.

Починаючи з 40-х років ХІХ ст. і до 20-х років ХХ ст. в українській політичній думці переважав народницький напрям. Представники цього напрямку В.Антонович[2; 3], С.Томашівський[16], Д.Дорошенко[3; 4], О.Оглоблин [11], М.Костомаров[7] в наукових творах і практичній діяльності вважали найвищим критерієм історичної оцінки народний добробут і народоправство, досліджували історію українського народу як окремої культурно-етнічної одиниці, ідею можливих федерацій його з іншими народами, питання демократичних традицій в Україні. Пізніше продовжив традицію своїх попередників, успадкувавши народницьку історичну концепцію, М.Грушевський[1; 2]. Перебуваючи в стані пошуку нової парадигми, вчений запровадив у традиційну народницьку історіографію значні зміни, під впливом яких вона поступово трансформувалася в неонародницьку, а самі погляди історика еволюціонували на позиції державницької школи. Ідея автономізму та федералізму у контексті державотворення відображена в історичній спадщині М. Драгоманова[5].

На зламі 1920-30-х років українська історична наука пережила один із найдраматичніших етапів своєї історії. Повний організаційний та ідейний розгром школи М. Грушевського в Радянській Україні супроводжувався наростаючою загрозою політизації історичної науки в еміграції під впливом ідеології інтегрального націоналізму. Традиції державницької школи в історичній науці в роки та після Другої світової війни були збережені і розвинені працями О. Оглоблина[9], Н.Полонської – Василенко[14], які комплексно досліджували проблеми розвитку української суспільно-політичної думки кінця ХVІІІ – початку ХХ ст. Протягом 1970 – 80-х років спеціальні дослідження вітчизняної історіографії кінця ХVІІІ – початку ХХ ст. дещо втратило свою актуальність, але зовсім не припинилися. В добу незалежної України продовжили досліджувати дану тематику такі вчені як Т. В. Лушагіна [10], Я.Оршан[12].

На початку ХІХ ст. українські землі були поділені між двома континентальними імперіями Європи — Австрійською імперією Габсбургів та Російською імперією Романових. На Наддніпрянській Україні після ліквідації гетьманщини, Запорозької Січі та залишків місцевого самоврядування політична думка переживала період занепаду. Осмислення ситуації, що склалася, відбувалося в прихованих формах таємних товариств і творів.

Найбільшу активність у пробудженні самосвідомості народу виявили студенти – члени Кирило-Мефодіївського товариства. Основними його представниками слід вважати – М. Костомарова, Т. Шевченка та ін. Основні ідеї товариства були викладені в «Книзі буття українського народу»[7], а шляхи і засоби осягнення мети – у «Статуті Слов'янського товариства св. Кирила і Мефодія» – головних програмових документах товариства.

В «Книзі буття українського народу», автором якої є М.Костомаров, сформульовані політичні ідеали, головним з яких є ідея українського месіанізму. За нею Україна мала виконувати волю Божу – рятувати слов'янство. У поглядах на державу М. Костомаров виходив з того, що всяка влада походить від Бога й не може бути абсолютною, самодержавною.

Відзначалося, що усі свободи український народ почав втрачати, коли Україну включили до складу Речі Посполитої. Єзуїти, пани, шляхта, магнати виступили проти козацтва як небезпечного явища, що розросталося і зміцнювалося, бо хотіли тримати народ у послухов'ї й неволі.

Увесь секрет самозбереження і порятунку від загибелі України полягав у тому, що «вона не хотіла знати ні царя, ні пана».

У системі відносин Україна – Польща – Московщина усі народи поневолені царем і панами, але народом-рабом був український, бо він терпів гніт у найжорстокіших формах. Це становище визначало його долю як найголовнішого поборника свободи, рівності й братерства.

Становленню і зміцненню в Росії монархічної форми правління, за М. Костомаровим, сприяло прийняття християнства, яке передбачало освячення влади зверху, а також татаро-монгольське панування



І нарешті, висувалася вимога представницької влади, тобто існування загального слов'янського собору з представників усіх племен. Отже, Кирило-Мефодіївське товариство чітко відстоювало ідеал свободи, рівності і братерства для українського та інших, насамперед слов'янських народів [7, 158].

Майбутнє України М. Костомаров вбачав у федерації слов'янських народів для М. Костомарова – федерація в поєднанні з республіканською формою правління була найдоцільнішою формою державного устрою. Він вважав її традиційно слов'янською формою, що має свої початки ще в Київській Русі і дає змогу поєднати прагнення українського народу до політичної самостійності та застерегти його від появи експлуататорських класів.

Суть слов'янської федерації М. Костомаров вбачав у тому, щоб кожна слов'янська держава – польська, литовська, українська, білоруська, російська – була самостійною та щоб у них був спільний виборний орган для вирішення загальних справ.

Очоловати як кожен окрему державу, так і їхній союз у цілому мали виборні особи. В усіх суб'єктах федерації мали бути впроваджені однакові основні закони, система мір, єдина грошова система, свобода торгівлі та ліквідація внутрішніх митниць, єдина центральна влада, якій належить управління збройними силами та зовнішніми зносинами при збереженні повної автономії кожного суб'єкта федерації щодо внутрішніх установ, внутрішнього управління, судочинства та народної освіти [6, 135].

Великий вплив на політичні погляди членів Кирило – Мефодіївського братства справив Тарас Шевченко насамперед силою свого поетичного слова. Але у його творах відсутня цілісна політична концепція, йдеться лише про погляди на окремі проблеми державності, соціально-політичні відносини, суспільного ладу в цілому. Тарас Шевченко обстоював ідею єдності українського народу. Він різко засуджує не тільки самодержавство, а й класове розшарування всередині самого українського народу. Причини рабського становища українського народу він вбачав не лише в діях зовнішніх сил та у внутрішніх чварах, а й у невідповідності української правлячої еліти – гетьманів і козацької старшини – завданням національного й соціального визволення.

Неоднозначним було його ставлення до Б. Хмельницького. Віддаючи належне державотворчій діяльності гетьмана, він не міг пробачити йому союзу з Росією.

Значне місце в політичних поезіях Т. Шевченка посідає проблема боротьби народів за національне визволення. Сутність колонізаторської політики царизму глибоко розкрита ним, зокрема, в поемі «Кавказ». У цьому творі симпатії поета однозначно на боці поневолених кавказьких народів.

Тарас Шевченко мріяв про утвердження соціальної рівності й політичної свободи. Віддаючи перевагу буржуазній республіці перед самодержавством, він, однак, не розглядав її як ідеальний суспільний лад, бо і в ній є соціальна нерівність і насильство.

Політичним ідеалом Т. Шевченка була демократична республіка – суспільство із самоврядуванням народу, колегіальною формою реалізації влади як гарантією від її сваволі. Вирішальна роль у такому суспільстві мала належати трудівникам, що працюють на своїй землі [15, 205].

Пізніше розвиток політичної думки продовжив Михайло Драгоманов – український історик, етнограф, літературознавець і публіцист. Політичні погляди М. Драгоманова формувалися під значним впливом ліберальних і особливо соціалістичних ідей. Перехід від родоплемінної організації суспільного життя до держави він пояснював дією таких чинників, як розвиток сім'ї, матеріального виробництва, класової боротьби. Михайло Драгоманов не поділяв марксистську тезу про визначальну роль матеріального виробництва в суспільному розвитку. Він відзначав, що люди прагнуть до спілкування та об'єднання, основними формами яких є громада й товариство.

Суть держави М. Драгоманов вбачав у правах і свободах, якими наділені громадяни. Політична історія людства є кругообігом трьох основних форм держави – аристократії, монархії й демократії. Людство втратило первісну свободу й постійно прагне її повернути, але цьому заважає держава, навіть демократична, бо за такої форми депутати стають головуючими над народом і вирішують державні справи, не враховуючи його волю. М. Драгоманов запропонував радикальний, на його думку, крок: замість введення народоправства (демократії), що є лише однією з форм державного правління, впроваджувати самоврядування, щоб була «своя воля кожному і вільне громадянство й товариство людей і товариств»[5].

Поняття «громада» є ключовим у політичних поглядах М. Драгоманова. Громада на його думку є первинною ланкою організації суспільного життя. Стосунки між громадами мають будуватися на федеративних засадах. Федерація утворюється в результаті децентралізації управління державою з громад, як більш дрібних суспільних об'єднань. Він виступав за самостійні сильні обласні органи влади, які мали б певну незалежність від центральної влади й діяли на автономних і самоврядних засадах.

Покінчити зі злидненістю і гнобленням можна тільки шляхом організації колективної праці за умови колективної власності громади на землю та знаряддя праці. Здійснення переходу до нового ладу («громадівського соціалізму») можливе еволюційним шляхом демократизації, піднесення культури і свідомості народу. М. Драгоманов виступав проти революційних перетворень. Україна має бути федеративним утворенням, яке складається з 20 земель (Київської, Одеської, Харківської, Поліської та ін.) і, у свою чергу, входить до побудованої на федеративних засадах Росії. У зв'язку з цим М. Драгоманов відкидав націоналізм і сепаратизм, виступаючи з позицій інтернаціоналізму. [5]

Значний внесок у розвиток української політичної думки XIX ст. належить Івану Франку українському історикові, етнографу, літературознавцю й публіцисту. Його погляди еволюціонували від



громадівського соціалізму й захоплення марксизмом до позицій національної демократії та критики марксизму. Виникнення держави він пов'язував з виникненням приватної власності та суспільних класів. Найважливішою ознакою держави вважав відокремлений від суспільства управлінський апарат, що виступає як чинник насильства стосовно суспільства.

Конституційність, парламентаризм не ліквідують соціальної нерівності, бо парламент насправді представляє інтереси заможних верств суспільства, а буржуазне право захищає ці інтереси і робить трудящих фактично безправними.

Ці погляди І.Франка на державу визначили і його негативне ставлення до марксистської ідеї держави диктатури пролетаріату. Така держава також матиме чиновницько-адміністративний апарат, який стоятиме над народом, і соціальна нерівність не буде подолана. У зв'язку з цим соціалістичне суспільство він уявляв як співдружність людей праці, засновану на господарській рівності, повній громадянській і політичній свободі, несумісній з державою. Політична свобода полягає у відсутності політичного тиску та управління зверху держави, як органу примусу.

Головними осередками влади народу І.Франко вважав громади, що виконуватимуть усі функції управління суспільством. Він віддавав перевагу безпосередній демократії, хоча не заперечував необхідності і представницької демократії. Органи представницької демократії утворюються на рівні вільного союзу громад, представники яких формують єдиний представницький орган для вирішення важливих питань – зовнішньої торгівлі, суду, оборони та ін.

Велику увагу І. Франко приділяв національному питанню. Він закликав інтелігенцію сприяти формуванню української нації, здатної до самостійного культурного й політичного життя і спроможної активно засвоювати загальнолюдські культурні здобутки.

І. Франко виступав за політичну незалежність націй. Однак така незалежність, на його думку, не передбачає обов'язкового відокремлення всіх націй, що входили до складу Російської держави. Формою політичної незалежності звільнених народів може бути демократична автономія у складі федерації.

Хоча І. Франко багато в чому поділяв марксистські погляди на проблеми суспільного розвитку, він виступав проти абсолютизації марксистського вчення, закликав сприймати його як продукт певної епохи, а не як керівництво до дії на всі часи [21].

Таким чином, на рубежі століть українська ліберально-демократична інтелігенція здобула визнання як безумовного лідера національно-визвольного руху. Вона була основною рушійною силою національно-культурного руху, закладаючи таким чином ідейні основи консолідації української нації в її новітніх формах. Керуючись гаслом національного пробудження українського народу, популяризуючи українську мову, літературу, історію, захищаючи інтереси українців у різних урядових і громадських установах, впроваджуючи українську мову у шкільне навчання, українська інтелігенція тим самим сприяла формуванню у народних масах політичних ідей про незалежне, самостійне державне життя .

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грушевський М.С. Історія України-Руси. — К., 1991. - 544 с.
2. Грушевський М. Володимир Антонович. Основні ідеї його творчості і діяльності // Записки Українського наукового товариства у Києві. — Т. III. — К., 1909. — С.5-14.
3. Дорошенко Д. Володимир Антонович. Його життя й наукова та громадська діяльність. — Прага, 1942. - 148 с.
4. Дорошенко Д. Огляд української історіографії. — К., 1996. — С.127-136.
5. Драгоманов М.П. Вибране («... мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). — К., 1991. — С.341 -349.
6. Ідея державності та інтелектуально-духовна еліта України XIX – початку XX ст. // Наукові записки з української історії: 36. наук. ст. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – Вип. X. – С. 124-140.
7. Костомаров М.І. Книга буття українського народу. Закон божий. — К., 1991. - 40с.
8. Липинський В. Історичні студії та монографії, т. 3. Україна на переломі 1657–1659. Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті. К.–Відень, 1920; Філадельфія, 1991. - 570 с.
9. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму. Відень, 1926; Нью-Йорк, 1954; К.–Філадельфія, 1995. - 470 с.
10. Лушагіна Т. В. Політична думка кінця XIX – поч. XX ст. щодо ролі громади у розбудові публічної влади: політологічний аналіз / Т. В. Лушагіна // Наукові праці. – Миколаїв, 2009. – Випуск 97. Том 110. – С. 29–34.
11. Оглоблин О. Володимир Антонович та його історична школа // Олександр Оглоблин. ред. Л. Винар. - Нью-Йорк ; Торонто ; Мюнхен, 1995. – С.201-218
12. Оршан Я. Розвиток української політичної думки за сто літ / Я.Оршан. - Лондон, 1938. – 55 с.
13. Студії з історії України: Статті і джерельні матеріали. — Нью-Йорк; Київ; Торонто, 1995. — С.201-218;
14. Полонська-Василенко Наталія. Спогади / Упор., автор вступ. статті Валерій Шевчук. — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. -340с.
15. Тарас Шевченко: Документи та матеріали до біографії. (1814-1861/ за ред. Є.П. Кирилюка. — К., 1982 – 406с.
16. Томашівський С. Володимир Антонович. — Львів, 1906. - 58с.
17. Томашівський С. Українська історія: Нарис І: Старинні і середні віки. Львів, 1919. -154с.
18. Українська ідея, національна свідомість та державницька школа української історіографії кінця XVIII – початку XIX ст.: пошуки нової концепції // Вісник Черкаського університету: : 36. наук. праць. Серія: Історичні науки. — Черкаси, 1999. — Вип. 12. — С. 145-151.
19. Українська національна ідея XIX – початку XX ст. (вітчизняна державознавча думка) // Проблеми безпеки української нації на порозі XXI сторіччя: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22-23 жовтня 1998 р. — Київ-Чернівці, 1998. — Ч. 2. — С. 35-40.
20. Шевченкознавство у Київському національному національному університеті (1981-2003) (1860-2003). —К.:ВПЦ «Київський ун-т», 2004 – 322с.
21. Франко І. «Життя і слово» // Громадсько-політичний часопис. —Львів, 1894-1897. Наталія Полонська-Василенко. Спогади / Упор., автор вступ. статті Валерій Шевчук. — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011.



Юлія МАРУХНО

ВИЗВОЛЕННЯ УСТИНІВСЬКОГО РАЙОНУ ВІД ФАШИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Н.І. Біденко

Велика Вітчизняна війна – трагічна сторінка нашої історії, яка нікого не повинна залишати байдужим. Її учасники без сумніву заслуговують на вічну пошану та вдячність за мирне сьогодення. З кожним роком все складніше відтворювати сторінки історії тих лихих часів, тому дуже важливо зберегти, закарбувати пам'ять про видатних людей, що боролися за звільнення свого краю від німецьких загарбників, які воювали на військових фронтах, були учасниками підпільної боротьби, робили все для наближення такої бажаної перемоги. Отож, актуальність обраної мною теми є очевидною.

Мета даної роботи полягає у розкритті подій Великої Вітчизняної війни на території Устинівського району.

Історіографія Великої Вітчизняної війни є доволі об'ємною, однак про Устинівський район є небагато інформації, яка в основному обмежується спогадами учасників та очевидців, статтями у районних газетах, короткими виписками у довідниках. Інформацію, яку ми використали при написанні статті було взято з фонду №1113 Устинівського районного архіву[4]. В справі №15 приведено детальний опис кількості людських жертв та матеріальних втрат під час фашистської окупації. Вагомим джерелом також є стаття Ю.Дейнекіна «Атака на світанку», яка була опублікована в районній газеті «Трудівник Устинівщини»[2]. В даній роботі автор висвітлює саме хід визволення Устинівського району. Як додаткові джерела ми також використали «Історію міст і сіл Української РСР»[5], де подано загальну інформацію по Устинівському району, а також електронні ресурси, які містять короткі довідки про визволителів, зокрема героїв Радянського Союзу Юхима Стеріна та Михайла Осіпова[6-7]. Загальну довідкову інформацію також можна знайти в «Книзі пам'яті», де подається перелік учасників Великої Вітчизняної війни, розподілений по районним центрам Кіровоградської області.

Напад німецько-фашистських загарбників на країну зірвав до того мирне та розмірене життя людей. На заклик «Все для фронту, все для перемоги!» місцеві партійні органи організували перебудову народного господарства на воєнний лад, споруджували протитанкові рови та окопи, евакуювали людей, техніку та худобу в глибокий тил. Для боротьби було утворено винищувальний батальйон, і в перші ж дні більш ніж 2,5 тисячі жителів Устинівського району вступили до рядів Червоної армії, щоб із зброєю захищати свою Батьківщину.

Фашисти захопили Устинівку 6 серпня 1941 року. Тут розмістилась гітлерівська поліція, комендатура та біржа праці. Окупанти спустошували район, розстрілювали всіх, хто виказував хоч якесь незадоволення, серед них голову колгоспу «Степовик» Г.Г. Бірзула[5, 767].

Банда поліцаїв вершила тут свої брудні справи. Під час окупації в Устинівському районі було вбито і закатовано до 1400 чоловік, в тому числі 487 жінок та дітей, 2761 – насильно вивезено на каторжні роботи до Німеччини, 65 активістів заарештовано і вивезено. Німецькі варвари повністю спалили с.Новопетрівку, розстріляли майже все населення с.Ізрайлівки (тепер Березуватка).

Знищення людей відбувалось за розпорядженням гебітс-комісара, який проживав у м.Бобринець і колишнього німецького коменданта Устинівського району штаб-фельдфебеля Зівера.

Безпосередньо керували і приймали участь у винищенні радянських громадян колишні начальники Устинівської жандармерії гауптвахмайстер Кирельмайер, начальник поліції оберфельдфебель Марчик, заступник начальника поліції віце-фельдфебель Кожан, начальник дільничої поліції унтер-офіцер Вінницький, унтер-офіцер Гуляев, унтер-офіцер Фляга, віце-капрал Степенко та унтер-офіцер Янковський[4, 36].

За період свого перебування німецько-фашистські окупанти знищили 557 суспільних приміщень колгоспних і радгоспних будівель, приватних будинків і будівель. 3 серпня 1941 року по 15 березня 1944 року вони знищили і забрали 2884 голів коней, 5586 голів великої рогатої худоби та 6419 голів дрібної рогатої худоби.

Загальна сума матеріального збитку, нанесена німецько-фашистськими загарбниками по району складала 999 898 000 рублів.

У дні окупації на території Устинівського та Бобринецького району з 18 вересня 1942 р. по 3 березня 1944 року діяла підпільно-диверсійна група «4+5=1» під керівництвом В.О.Репешка. Ця група підривала економічні та військові сили фашистських окупантів, звільнила 67 військовополонених, врятувала від неволі 470 молодих людей, а також проводила агітаційно-масову роботу серед населення. У цій групі зв'язківцем була жителька Устинівки Марія Василівна Сокуренько[4, 37].

947 днів і ночей знаходились жителі Устинівки та Устинівського району під фашистським ярмом, але ці жахи та агресії не залякали людей, які не втрачаючи надії продовжували чинити опір фашистам, припиняли сільськогосподарські роботи, ховали від ворога хліб і худобу. Вони вірили в те, що скоро все зміниться...

Кінець лютого 1944 року був примхливий: одночасно з холодним вітром йшов сніг і накрапав дощ.



У таку погоду 37 армія під командуванням генерал-лейтенанта М.М.Шарохіна після тривалих боїв під Кривим Рогом прорвала оборону фашистів і перейшла в рішучий наступ. В її складі діяла і тодішня 228 стрілецька дивізія 3 Українського фронту. В жорстоких боях вона заволодила вузлом німців – Лозоваткою і визволила ряд південних сіл Долинського району, а вночі 12 березня радянські бійці визволили перше село Устинівського району – Трудолюбівку[3].

Ворог намагався зупинити наступ, зайнявши оборону вздовж залізничного полотна Долинська – Миколаїв, та передові підрозділи раптовим ударом вибили загарбників з їхніх позицій. В результаті короткого, але запеклого бою в той день були звільнені від окупантів села Сагайдак, Шевченкове, Нариманівка і Криничне.

Використавши на підступах до Устинівки вигідну для оборони місцевість, фашисти заздалегідь створили там міцні пункти опору. З висот і курганів усе далеко проглядалося і прострілювалося рушнично-кулеметним та артилерійським вогнем. В тилах ворога в селі знаходилась рухома механізована група з танками і броневиками.

13 березня 1944 року після проведення розвідки у ворожій системі оборони і п'ятихвилинного артилерійського нальоту по фашистських вогневих точках наша піхота пішла вперед. Три полки воїнів рушили в напрямку Устинівки. Але вибиті з своїх позицій фашисти при підтримці механізованих груп і артилерійського вогню невдовзі перейшли в контрнаступ та швидко були зупинені із значними для них втратами.

Командир 228 стрілецької дивізії полковник П.П. Куликов після наради з офіцерами штабу і командирами частин та розділів Жолобовим, Паленком, Карпенком та іншими прийняв рішення: будь-що прорвати оборону ворога.

На світанку наші воїни, обрушивши на фашистських окупантів шквал гвинтово-кулеметного та автоматного вогню, раптовою, стрімкою атакою ввірвалися в їхні окопи і після недовгого гарячого бою зламали опір ворога.

У цьому бою було знищено десятки гітлерівців, підбито і захоплено три бронетранспортери та іншу техніку[3].

Подальший рух наших військ вперед фашисти зупинили сильним автоматним вогнем резерву, який незадовго до цього підійшов. Та згодом цей опір було зламано і 14 березня з новою силою повелись бої за оволодіння Устинівкою. Після перегрупування частин дивізії перейшли в наступ. Удари, нанесені з півдня і заходу райцентру, виявилися для ворога настільки несподіваними й стрімкими, що німці не виявили ніякого організованого опору, в паніці тікали, залишаючи вбитих та поранених.

Бойові дії 228 дивізії забезпечувалися праворуч військами 58, а ліворуч – 52 стрілецької дивізії.

Розвиваючи наступ, наші частини вигнали гітлерівців також з Ганно-Требинівки, Інгульського та інших населених пунктів, біля села Костянтинівки було форсовано Інгул.

Холодний дощ перейшов у сніг, який за короткий час вкрив землю білим покривалом. Віяв пронизливий вітер. А в цей час німці обстрілювали радянські дивізії, намагаючись затримати їх наступ. Під прикриттям снігопаду, від якого снігу ставало щохвилини більше, наші бійці підійшли до пунктів оборони ворога і раптовими ударами з флангів звільнили село, вийшовши на територію Бобринецького району. Понад 100 вбитих фашистських солдатів та офіцери лишилися в полі бою, гітлерівці втратили два танки, дві бронемашини, два бронетранспортери, шістьнадцять автомашин[3].

В боях за визволення Устинівщини особливо відзначилися батальйони під командуванням Лецборакшина, Зайця, Демиденка та Романенка. Безпосередніми учасниками були: Никифір Нижник, смертю хоробрих загинув Іван Будяк, лейтенант гвардії М.С. Алтанов, старший сержант С.С. Труханович, червоноармійці І. Ануєєв, В. Тараканов, Н. Сидоренко та чотири невідомих воїни, які похоронені в парку смт Устинівка, де споруджено пам'ятник «Слави».

При звільненні району загинуло біля 200 хоробрих воїнів і серед них Герої Радянського Союзу М. Осіпов та Ю. Стерін, які поховані в селі Криничуватка. Не повернулись 1544 жителів району, 696 із них пропали безвісті[4,38].

Від тих страшних подій залишилися лише важкі спогади та могили тих, хто загинув, захищаючи нашу країну. На території Устинівського району знаходиться 18 братських могил, в яких поховано 526 людей. Найбільша братська могила знаходиться у селі Березуватка. В ній поховано 257 чоловік – це мирні жителі, старі люди, жінки та діти, які загинули від рук фашистських загарбників[8].

Відступаючи під натиском Червоної Армії, німецькі окупанти нанесли району великі збитки: було знищено дві машинно-тракторні станції, зруйновані державні приміщення, лікарня, електростанція і т.д.

Через три дні після вигнання фашистів, 16 березня, Сільська Рада, яка відновила свою діяльність, спрямувала зусилля трудящих на відбудову народного господарства. Виконком сільської ради надавав допомогу сім'ям, які повернулися з евакуації, а також сиротам, батьки яких загинули під час війни. 27 листопада 1945 року районний комітет партії провів нараду демобілізованих воїнів, на якій усі присутні зобов'язалися працювати над відродженням сільського господарства. Працівники МТС у стислі строки відремонтували тракторний парк, за що їм було присуджено перехідний Червоний прапор ВЦРПС та Народного комісаріату СРСР. Завдяки самовідданій праці хліборобів 1945 року колгоспи і радгоспи районів відправили державі 2,1 млн. пудів хліба. Механізатори МТС із власних запасів в 1945 році здали до фонду Червоної Армії 250 пудів зерна[4, 39].

Братні республіки СРСР допомагали Україні відбудувати народне господарство. Вже навесні 1944 року з Актюбінської області було одержано 560 голів великої рогатої худоби, з Саратовської



області – коней, овець, з Алтайського краю – зерно і трактори, з Азербайджанської РСР – запасні частини і паливо для тракторів. Завдяки наданій допомозі протягом 45-46 років в районі створено 68 тваринницьких ферм великої рогатої худоби, 9 свиноферм, 44 птахоферми, 50 вівцеферм.

Від держави на відбудову жител колгоспники одержали кредит на суму 138100 крб. Уже в 1945 році було зведено та полагоджено 125 будинків, споруджено 5 культурно-побутових закладів і 148 господарських будівель, насаджено на вулицях 18 тис. декоративних дерев. Швидкими темпами відремонтовано райлікарню на 40 ліжок, аптеку, амбулаторію, дитячий садок на 30 і ясла на 25 місць, друкарню, олійню, райбромкомбінат [4, 39].

Таким важким був шлях до перемоги – усіяний плачем, тугою та смертю, тож не варто забувати тих, хто пожертвував своїм життям заради нашого майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Герои Советского Союза. Краткий биографический словарь. Том 2. – М.: Воениздат, 1988 – 862 с.: порт.;
2. Дейнекин Ю. Атака на світанку/Ю. Дейнекин//Трудівник Устинівщини, 2008 р. – 2 с.;
3. Звільнення території Кіровоградської області від німецько-фашистських військ в кінці 1943 – на початку 1944 року/Кіровоградщина пам'ятає [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://kirknram.org.ua/> ;
4. Інформація по Устинівському району про матеріальні втрати та людські жертви під час ВВв. – Ф.1113, оп.1, спр. 15, арк. 36-39. Оригінал.;
5. Історія міст і сіл Української РСР. Кіровоградська область. – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1972. – 816 с.;
6. Книга пам'яті України/Електронна база даних [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.memory-book.com.ua/people/book/34>;
7. Михайл Іванович Осипов/Герои страны [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=15300;
8. Пам'ятки Устинівського району//Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Пам%27ятки_Устинівського_району
9. Юхим Іліч Стерін: біографія/Про знаменитості [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.people.su/ua/104138>.

Анна ПАВЛОВА

ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ЩОДО УКРАЇНИ У XVIII СТ.

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент К.С. Мельничук

У статті досліджується становище земель Правобережної та Лівобережної України під час та після завершення Північної війни, аспекти подальшого формування адміністративно-територіального устрою. Вплив подій і жорстокої політики Російської імперії на українські землі. Наслідки війни, які остаточно підкреслили завершення існування гетьманського інституту.

У працях таких науковців, як Д. Багалій «Історія Слобідської України» аналізує процес заселення Слобідської України з другої половини XVII до кінця XVIII століття, а саме про переселення народу в Слобідську Україну з Задніпрянщини і його причини. Д. Бантиш-Каменський не відділяв історію України від історії Київської Русі, вважав українське козацтво визначальним чинником розвитку українського народу. Як зазначає сам автор у передмові до «Истории Малой России» при написанні історичних праць він користувався «малоросійськими» літописами, «Історією Русів». Ю. Мицик у колективній праці «Історія України» чітко виокремлює період козацької доби в Україні, розкриває причини, перебіг та наслідки Північної війни та подальшого розвитку українських земель. Д. Яворницький в третьому томі «Історії запорозьких козаків» вмістив хронологічний виклад історії запорозького козацтва від 1686 до 1734. Охопив кримські та азовські походи, історію Петрика, діяльність гетьмана Мазепи, і його політику щодо запорожців, Північну війну. Висвітлює політику російського царизму щодо України, перехід козаків на чолі з Мазепою та Гордієнком на бік шведів і їхнє життя під владою Криму аж до повернення в Україну.

З кінця XIV – до середини XVII ст. українські землі входили до складу Великого Князівства Литовського, Королівства Польського, Молдавії та Туреччини. Пізніше, з утворенням Речі Посполитої, – до її складу та Туреччини. Територіальний устрій українських земель у складі цих країн відповідав загальнодержавним системам територіального устрою у зазначених державах [1, 112].

Особливістю перебування Лівобережжя і Слобожанщини у складі Росії в XVIII ст. був тотальний, безперервний, хоча і хвилеподібний наступ самодержавства на права України. Суть цього наступу полягала в намаганні ліквідувати українську автономію та інкорпорувати ці землі до складу імперії. З огляду на це можна констатувати, що офіційна російська політика в українському питанні у цей час пройшла кілька етапів, у межах яких темпи, форми, методи, інтенсивність та результативність імперської експансії були різними, але поступальність цього процесу зберігалася постійно [3; 137].

I етап (1708-1728) – форсований наступ на українську автономію. Хвиля репресій, розгром Батурина були першою реакцією Петра I на перехід І. Мазепи до шведів.

II. Полонська-Василенко охарактеризувала І. Мазепу як «одного з найвидатніших діячів України, людину виняткових адміністративних та дипломатичних здібностей, який прагнув створити з України незалежну державу західноєвропейського типу з абсолютною владою гетьмана чи князя... Зла доля поставила його проти Петра I, що також прагнув піднесення своєї держави, і в цьому двобою останній вийшов переможцем» [5, 189].



Після цього кроку гетьмана російський цар вирішив остаточно «прибрати Україну до рук». Намагаючись створити сприятливі соціальні умови для реалізації свого задуму, він спочатку видає універсал, у якому обіцяє українському народові всілякі милості та свободи, наказує обрати нового гетьмана. У цей час Петро I потураннями та подачками задобрює старшину, надсилає подарунки та гроші на Запорозжя. Суть імперської політики чітко висловлена в листі князя Голіцина до канцлера Головкина: «Задля нашої безпеки в Україні треба насамперед посягти незгоду між полковниками і гетьманом. Не треба виконувати прохань гетьмана. Коли народ побачить, що гетьман уже не має такої влади, як Мазепа, то, сподіваюсь, буде приходити з доносом» [4; 154].

У 1708 р. під тиском царя гетьманом було обрано І. Скоропадського (1708-1722). Кандидатуру енергійного та молодого П. Полуботка Петро I відкинув, вважаючи, що з нього «може вийти другий Мазепа». Скоропадський звернувся до царя з проханням підтвердити традиційні права та вольності, до яких додав ще декілька пунктів (щоб козаками командували не московські офіцери, а власна старшина; щоб повернули гармати, вивезені з Батурина, та ін.). Резюме Петра I було коротким і однозначним: «Українці й так мають з ласки царя стільки вольностей, як жоден народ у світі». Після цього розпочинається форсований наступ на українську автономію. Характерними ознаками цього процесу були: обмеження влади гетьмана та контроль за нею (гетьманську резиденцію перенесли з Батурина до Глухова, ближче до російського кордону, біля особи гетьмана перебував російський резидент-наглядач). Крім того, росіяни вперше отримали в Україні великі землеволодіння, що призвело до появи значних непідконтрольних гетьману територій, на яких їх власники старанно прищеплювали вивезене з Росії кріпацтво. Цей етап мав свої особливості: пасивна протидія офіційній російській політиці з боку І. Скоропадського, створення 1722 р. Малоросійської колегії, яка, приймаючи від населення скарги на українські суди, контролюючи фінанси, стежачи за стосунками старшини та козацтва, не лише звукувала владні повноваження гетьмана, а й обмежувала українську автономію, була дієвим дестабілізуючим чинником, що дедалі глибше вбивав клин між українською елітою та народом.

Дещо змінила ситуацію поява наказного гетьмана П. Полуботка (1722-1724), людини енергійної, палкого оборонця української автономії. Намагаючись нейтралізувати руйнівні дії Малоросійської колегії, він проводить судову реформу (Генеральний суд стає колегіальним, розгортає боротьбу з хабарництвом, встановлює порядок апеляцій). Проте колегія не бажала відігравати роль апеляційної інстанції, вона претендувала не тільки на контроль за владою, а й на саму політичну владу [7; 98-99].

У 1723 р. без візи Малоросійської колегії не міг побачити світ жоден з важливих універсалів. Внаслідок цього у залежність від неї потрапили майже всі українські державні структури – адміністрація, суд, Генеральна канцелярія. Ув'язнення П. Полуботка в Петропавлівській фортеці, жорстоке придушення опозиції старшини ще більше розширили поле діяльності Малоросійської колегії [2; 173].

II етап (1728-1734) – повернення Україні частини її прав та вольностей. Смерть Петра I, реальна загроза війни з Туреччиною змінили політичну кон'юнктуру. Бурхлива діяльність Малоросійської колегії, яка весь час накладала нові податки на українських землевласників, зачепила інтереси всесильного О. Меншикова, який володів величезними маєтками і навіть містами в Україні. Це зумовило скасування 1727 р. Малоросійської колегії та певне пом'якшення офіційної російської позиції в українському питанні – було знову дозволено вибори гетьмана. Ним став Д. Апостол (1727-1734) [7; 115].

У 1728 р. в день коронації Петра II новий гетьман подав петицію про повернення Україні колишніх прав та вольностей згідно з угодою 1654 р. Натомість одержав «Решительные пункты», відповідно до яких гетьман не мав права вести дипломатичні переговори; генеральну старшину та полковників затверджував цар; для контролю за гетьманськими фінансами почали призначати не одного, а зразу двох підскарбів – росіянина та українця; мито за товари, які ввозилися до України, мало йти у царську казну та ін. Отже, часткове повернення Україні її прав і свобод (право обрання гетьмана; переведення Гетьманщини з імперського сенату знову під юрисдикцію міністерства закордонних справ; скорочення російських військ на українській території; скасування податків, накладених Малоросійською колегією та ін.) були нічим іншим, як тактичним відступом, своєрідною реакцією на зміну політичної кон'юнктури. Особливістю цього періоду було лише формальне поновлення української автономії, фактично ж усе суспільне життя перебувало під контролем російської сторони. У цей час сваволя російського уряду обмежувалася певними юридичними нормами. Це дало можливість Д. Апостолу добитися позитивних зрушень: Генеральне слідство про маєтності, тобто ревізія землеволодіння (1729-1730), дало змогу поповнити державний земельний фонд; реформа судочинства та заснування скарбниці забезпечили Гетьманщині перший річний бюджет; під владу гетьмана було повернуто Київ; помітно зменшилося переселення селян на Правобережжя і, навпаки, зріс потік тих, хто повертався на Лівобережжя [4; 171].

III етап (1734-1750) – посилення імперського тиску. Після смерті Д. Апостола в Петербурзі було прийнято ухвалу: нового гетьмана не обирати, а всю повноту влади передати тимчасовому державному органу, що дістав назву «Правління гетьманського уряду». До нього входило шість осіб: троє росіян та троє українців. На чолі правління став князь О. Шаховський, який діяв відповідно до наказу: «Недремним оком наглядати за поступками тамошнього малоросійського народа». Характерними ознаками цього періоду були свавільне втручання російських чиновників у всі сфери суспільного життя, русифікація українського населення, терор «Таємної канцелярії». Ситуація ускладнилася ще й російсько-турецькою війною (1735-1739), під час якої Україна стала основною



базою для російських військ, постачальником матеріальних та людських ресурсів. Наслідки війни були катастрофічними для українського народу: загинуло 35 тис. осіб. Військові втрати, нескінченні мобілізації селян для обозів призводили до обезлюднення, спустошення краю. Перебуваючи в Україні, російський міністр Волинський повідомляв у своєму листі Бірону: «Не залишилося хліборобів, які потрібні, щоб засіяти хліб, щоб прогледувати самий край». І ці виснажені землі мусили ще протягом війни утримувати від 50 до 75 російських полків. Внаслідок війни Україна зазнала збитків на 1,5 млн. крб. (один віл тоді коштував 8 крб.) [3; 152].

IV етап (1750-1764) – тимчасове уповільнення процесу російської експансії. У 1750 р. Україну чекав черговий поворот долі – саме цього року останнім гетьманом стає брат фаворита нової імператриці Єлизавети – Кирило Розумовський. Російський уряд уповільнив, але не припинив свого наступу на українську автономію. Про це переконливо свідчить той факт, що, крім старих традиційних обмежень (гетьману заборонялося листуватися з іноземними державами, російська сторона призначала полковників та ін.). У цей час з'явилися нові: 1754 р. ліквідується митний кордон між Гетьманщиною та Росією; 1761 р. Київ назавжди переходить під пряме імперське правління; 1754 р. гетьману наказано подавати фінансові звіти російському уряду про прибутки та витрати Гетьманщини. Проте можна погодитися з О. Субтельним, який вважає, що «за Розумовського Гетьманщина переживала «золоту осінь» своєї автономії» [6; 123-124]. Навіть перебуваючи тривалий час у Санкт-Петербурзі, гетьман приділяв багато уваги Україні. Було проведено судову реформу, внаслідок якої Гетьманщину поділено на 20 повітів, кожен з яких мав власний суд. Було проведено модернізацію війська: удосконалено артилерію, запроваджено однакове озброєння та уніформу. К. Розумовський виношував плани відкриття у Батурині університету. Однак прихід до влади Катерини II (1762-1796) кардинально змінив ситуацію. Спроба добитися визнання спадковості гетьманства для свого роду закінчилася для К. Розумовського втратою гетьманської булави [4; 180].

V етап (1764-1783) – остаточна ліквідація української автономії. Після ліквідації гетьманства 1764 р. вся повнота влади в Україні зосередилася в руках Другої Малоросійської колегії на чолі з графом П. Рум'янцевим. Було взято жорсткий курс на централізацію та русифікацію. Суть цієї політики виражена короткою фразою імператриці: «Коли в Малоросії зникнуть гетьмани, треба зробити все, щоб стерти з пам'яті їх та їхню добу». У 1775 р. було знищено Запорозьку Січ, у 1781 – ліквідовано полкову систему на Гетьманщині, утворено намісництво за російським зразком, у 1783 р. юридично оформлено кріпацтво, крім того, на селян Лівобережжя і Слобожанщини поширювалися загальноросійські закони. Намагаючись задобрити та підпорядкувати собі українську еліту, Катерина II 1785 р. видала «Жалувану грамоту дворянству», відповідно до якої українська знать звільнялася від військової служби та урівнювалася у правах з російським дворянством. Внаслідок цих акцій було остаточно ліквідовано українську автономію [7; 129].

Отже, тотальний наступ російського царату на українські землі в XVIII ст. характеризувався прогресуючим обмеженням українських прав та вольностей; посиленням тенденцій централізації, уніфікації, русифікації; цілеспрямованим розколом українського суспільства (заохоченням чвар між старшиною та гетьманом, підбурюванням селян проти старшини); хижацькою експлуатацією людських та матеріальних ресурсів українських земель.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович В. Про козацькі часи на Україні. – К., 1991. – С. 458.
2. Бантыш-Каменский Д. Н. История Малой России от водворения славян в сей стране до уничтожения гетьманства. – К., 1993. – С. 492.
3. Бойко О.Д. Історія України. – К., 1999. – С. 578.
4. Мищик Ю.А., Бажан О.Г., Власов В.С. Історія України / Навчальний посібник. – Київ. – Видавничий дім «Кисво-Могилянська академія». – 2008. – С. 532.
5. Полонська-Василенко Н. Південна Україна після зруйнування Січі // Запоріжжя XVIII століття та його спадщина. – Мюнхен, 1967. – Т. II. – С. 207-235.
6. Субтельний О. Україна: історія. – К.: «Либідь», 1993. – С. 298.
7. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків. – К., 1990. – Т. I. – С. 581.

Аліна ПИСАРЕВА

ЕТНІЧНЕ ПРОТИСТОЯННЯ В АФГАНІСТАНІ І ЙОГО ВПЛИВ НА ПОЛІТИЧНИЙ РОЗВИТОК КРАЇНИ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.Л. Ковальков

Дослідження етноконфесійної ситуації, яка склалася в Афганістані, науково значиме для розуміння особливостей політичного розвитку країни і визначення причин і обставин громадянської війни, котра не припиняється там уже понад 30 років. Без чіткого уявлення про афганські етноси і структуру їх взаємовідносин важко зрозуміти характер сучасних політичних процесів у цій країні. Цим і окреслюється актуальність цієї розвідки. Етнічна проблема в Афганістані є предметом наукових досліджень російських сходознавців В.Г. Коргуна, М.В. Хансєва, Ю.П. Лалетіна, М.Р. Арунової, А.А. Князева, А. Лаврова, Ю.В. Босіна, пакистанського дослідника Ахмеда Рашида та ін. Автори



приділяють значну увагу зовнішньополітичним впливам на етнічну складову внутрішньоафганського конфлікту, з чим, безперечно, можна погодитися. Метою статті є вивчення характеру етнічного протистояння в Афганістані, вплив цього фактору на процеси політичної історії країни.

Аналізуючи етнічну карту Афганістану російський вчений Ю.В. Босін підкреслював: “Така ситуація стала наслідком того, що ці території протягом тривалого історичного періоду були перехрестям міграцій, військових вторгнень, культур та релігій” [1, с. 68]. Геостратегічне розташування Афганістану на перехресті шляхів, які з’єднують Іран, Аравійське море та Індію, а також Середню і Південну Азію, визначило величезне значення цієї території. Ахмед Рашид наводить давню легенду, яку розповів йому літній афганський моджахед: “Коли Аллах створив весь інший світ, у Нього залишилась велика купа непотрібного сміття, різних шматків і обрізків. Він зібрав їх разом і скинув на землю. Так з’явився Афганістан” [5, с. 25].

Сучасна етнічна ситуація у багатонаціональному Афганістані формувалася впродовж багатьох століть задовго до утворення в 1747 році Дурранійської імперії. Сьогодні в країні проживають понад 20 народностей. Довгий час у суспільно-політичному житті країни зберігався своєрідний етнічний баланс за наявності політико-економічної ієрархії основних етносів: найчисельніший – пуштуни (42% населення); другий за чисельністю етнос Афганістану – таджики (28%); далі йшли узбеки, хазарейці-шіїти, туркмени, белуджи, нуристанці, індійці та інші [2, с. 18].

Етнічний і релігійний фактори традиційно були основними під час формування партій і військово-політичних угруповань. Наслідки поширення вищої і спеціальної освіти серед непуштунських народностей стали помітними уже на середину 1960-х років, коли з’явилися партії, які виступили з позицій захисту інтересів етнічних меншин. До того ж зростало число військових і офіцерів із представників національних меншин, хоча політика пуштунізації, яка проводилась до 1978 року, надавала значні переваги саме пуштунам. Так, у 1978 році офіцерський корпус Афганістану становив близько 8 тис. осіб і найпрестижніші посади там посідали пуштуни: з-посеред старших офіцерів було приблизно 70% пуштунів, 20% таджиків, 10% – представників інших національностей [7, с. 52].

У 1980-ті роки політичні організації непуштунських народів отримали свій подальший розвиток. Наприклад, до партії “Ісламське об’єднання Афганістану” Б. Раббані входили переважно таджики, які в період радянської військової присутності домоглися найбільших успіхів у формуванні військово-політичної структури на підконтрольних їй територіях в зоні бойових дій (дарімовні райони). Виникла своя партія і в узбеків, а в 1987 році в провінції Джаузджан була сформована 53-тя дивізія під командуванням етнічного узбека Абдул-Рашида Дустума. Створювалися і хазарейські політичні об’єднання, а в 1990 р. хазарейські партії і угруповання в Ірані були об’єднані в “Партію Ісламської Єдності Афганістану” на чолі з їхнім лідером А.А. Мазарі. Поява політичних партій і військових організацій у етнічних меншин викликало зростання їхньої національної самосвідомості. Еліта національних меншин уже не бажала повернення до ситуації безумовного політичного домінування пуштунів. Саме цими історичними умовами і викликана їх підтримка федералізації країни і розширення повноважень парламенту на сьогоднішній день [4, с. 39].

Разом із тим, на відміну від політичної сфери, в економічній і культурній сферах національні прогиріччя не були такими помітними через фрагментарність афганського суспільства, в межах якого більшість етносів мають господарську та географічну автономність, свого роду замкнутість. В умовах відсутності громадянського суспільства кожен афганець ідентифікує себе зі своїм племенем, потім етносом і лише в останню чергу – з державою. До того ж національна нерівність нівелювалася загальним низьким рівнем життя різних етносів. Тобто перевага пуштунів у структурах політичної і військової влади ще не гарантувала розподілу бюджетних коштів на їхню користь. Звичайно, стримуючим фактором етнічних конфліктів виступав іслам, який вміло використовувався владою задля консолідації поліетнічного населення. Крихкий етнополітичний баланс був порушений приходом до влади Народно-демократичної партії у квітні 1978 року і вторгненням радянських військ у грудні 1979 р. [2, с. 17].

Важливо відмітити, що створення держави пуштунськими племенами сприяло збереженню ними рис племінного союзу фактично до квітня 1978 року. Проявлялося це в першу чергу в тому, що владний центр опирався на вузьку кланову структуру – групу племен абдалі (дуррані), хани якої закріпили за своїми сім’ями найважливіші державні посади, законсервували тим самим племінний поділ. Тобто в Афганістані був сформований симбіоз держави і племен, які представляли собою два центри влади. Політика укріплення центру, яка проводилась М. Даудом в 70-ті рр. XX ст., порушувала баланс сил центральної влади і верхівки племен. Така політика сприяла політичній нестабільності, яка під впливом інших факторів призвела до громадянської війни. Але вирішальним чинником стало те, що в умовах традиційного суперництва двох найбільших пуштунських союзів племен – дуррані і гільзаїв – переворот 27 квітня 1978 року перервав династичну лінію дуррані, яка брала початок із утворення першої Афганської держави. Вбитий під час перевороту президент країни М. Дауд був її останнім представником. Влада сконцентрувалась у руках представників гільзаїв – Н.М. Таракі та Х. Аміна, які очолили угруповання “Хальк” – радикальне крило НДПА. Саме хальківці ініціювали процес активної пуштунізації державних структур, але тривав він недовго.

Вторгнення радянських військ до Афганістану в грудні 1979 року підірвало традиційну етнічну піраміду влади. Новий прокомуністичний лідер країни Бабрак Кармаль переніс до Афганістану ідею “пролетарського інтернаціоналізму”, яка сколихнула самосвідомість етнічних меншин Афганістану.



Була порушена абсолютна політична влада пуштунів, адже сам Кармаль був лише наполовину пуштуном, його мати – таджичка. Період його правління був суперечливим і характеризувався зростанням напруги в етнополітичній сфері і поляризацією суспільства. Отже, можна стверджувати, що зі зміною політичної системи країни на початку 1980-х років владна еліта почала формуватися вже не виключно за національною ознакою, тепер враховувався й ідеологічний фактор [2, с. 18].

Важливим моментом було також те, що практично з моменту утворення держави в Афганістані пуштуни досить лояльно ставилися до таджиків, автохтонної народності Афганістану. Основні території їхнього компактного розселення – провінції Бадахшан, Тахор, Герат, Саманган, Балх, Кундуз, Панджшерська долина. Узбеки посідали досить скромне місце в управлінні, хоча ще до створення Афганістану саме вони виступали тут у ролі правителів, тому афганська влада завжди з недовірою дивилася на них, підозрюючи їх у ворожості і сепаратизмі. Узбеків прагнули не брати в армію, особливо на офіцерські посади. Але при прокомуністичному режимі ситуація змінюється. Потребуючи підтримки, останній комуністичний лідер Афганістану, за походженням пуштун із клану ахмадзай гільзайського племінного союзу, Наджибулла сформував на півночі країни дивізію на чолі з етнічним узбеком генералом Абдул-Рашидом Дустумом. Так узбеки практично вперше за довгі десятиліття отримали можливість самоорганізуватися і виступити на афганській політичній арені як самостійна сила [3].

Політичній нестабільності сприяло послаблення протягом ХХ ст. титульного етносу (пуштунів), зменшення їхньої чисельності в ході громадянської війни у 80-х роках. В цей період Афганістан покинули, за приблизними даними, від 3,5 до 7 млн біженців, які осіли в Пакистані та Ірані. Близько 70% пуштунів-емігрантів залишилися незадоволеними, що в уряді моджахедів, сформованому в квітні 1992 року, більшість державних постів отримали представники національних меншин. Верховна влада опинилася в руках таджика, лідера “Ісламського Об'єднання Афганістану” Б. Раббані. Його головним опонентом виступив лідер “Ісламської партії Афганістану” пуштун Г. Хекмат'яр. У коаліції Раббані, окрім таджика Ахмад-Шаха Масуда, були пуштуни-ваххабіти А.Р. Саяфа та ісмаїліти (мусульмани-шіїти, які контролюють райони північного-сходу і півночі країни – Бадахшан, Бадгіс, Балх і Герат). До Хекмат'яра примкнули узбеки на чолі з генералом Дустумом, колишнім соратником Наджибулли, а також хазарейці.

Таким чином, ситуація змінюється. Формування коаліцій тепер відбувалося вже не лише на етнічній, а й на кон'юнктурно-політичній основі, тобто розкол афганського суспільства поглиблювався. Звичайно, за таких умов уряд Раббані не контролював ситуацію в країні. Афганістан був розділений на низку напівсамостійних територіально-адміністративних одиниць регіонального і провінційного масштабу, які управлялися польовими командирами, релігійними та етнічними лідерами. З падінням уряду Наджибулли і приходом до влади в Кабулі президента-таджика Раббані більшість місцевих пуштунських польових командирів півдня Афганістану надали перевагу повній самостійності в межах свого племені або території і не вступили в боротьбу за єдину афганську державу. Отже, стає зрозумілим чому більшість із них почали співпрацювати з національними меншинами в боротьбі за локальні інтереси на протигагу інтересам загальнодержавним [2, с. 18].

Колишній дуалізм етнічного протистояння (пуштуни-непуштуни) змінився на поліцентризм політичних устремлень різних етносів та політичних амбіцій їхніх лідерів, підтримуваних зовнішніми спонсорами. Варто зазначити, що етнічне протистояння, безумовно, є одним із вирішальних причин дестабілізації політичної ситуації в країні і, можливо, було б менш відкритим, якби у афганській конфлікт не втручалися зовнішні сили (Північний альянс користувався підтримкою Росії, Ірану, Узбекистану, Таджикистану, Індії; пуштунів підтримував Пакистан; хазарейців – Іран), які робили ставку на своїх кандидатів, чим провокували подальші конфлікти.

Різні спроби об'єднати Афганістан лідерами етнічних меншин не мали успіху. Поява нової сили – Талібану – в 1994 році стала однією зі спроб реанімувати панівні позиції пуштунів у країні, але це призвело до зовсім іншого ефекту – зростання спротиву етнічних непуштунських угруповань, особливо в 1996 році. У зв'язку із загрозою захоплення талібами Кабулу Б. Раббані, Ахмад-Шах Масуд, Абдул-Рашид Дустум об'єдналися проти загрози з півдня. Це була перша спроба ліквідації загрози пуштунського націоналізму через консолідацію національних меншин. Наступною стала реанімація Ахмад-Шахом Масудом Північного Альянсу у 1997 році, куди увійшли всі етнічні групи Афганістану, за виключенням пуштунів.

При цьому Талібан було створено не лише на етнічній, але й на конфесійній основі. Нав'язуючи Афганістану через талібів радикальний іслам, зовнішні сили, і в першу чергу, Пакистан зробили ставку саме на пуштунів, намагаючись створити в країні пропакистанський маріонетковий режим. Це пояснювалося наявністю в Пакистані значної кількості розділеного в свій час британськими колонізаторами пуштунського етносу, а також перебуванням там мільйонів афганських біженців, більшість із яких були пуштунами. Саме з середовища молодих пуштунських біженців рекрутувалися учасники релігійно-політичного руху Талібан, які проходили військову і релігійну підготовку в пакистанських медресе. Логічно, що таліби ініціювали в Афганістані жорстокі репресії проти непуштунського населення, особливо це стосувалося шіїтів-хазарейців, які компактно проживають в Центральному Афганістані. І не дивлячись на те, що в основі збройного протистояння талібів і національних меншин лежали політико-ідеологічні фактори, національне питання знову стало актуальним [2, с. 19].



Після розгрому Талібану силами міжнародної коаліції на чолі з США спробам врегулювати політичну ситуацію в країні знову на заваді стало етнічне протистояння. Боротьба за пости в новій адміністрації розгорнулася між Північним альянсом і розрізненими силами пуштунів. Особливо це проявилось на Боннській конференції, де три різні групи представників пуштунів (римська, пешаварська і кіпрська) не змогли об'єднатися і представити єдиного лідера. І хоча, зрештою, переміг Хамід Карзай (пуштун), а основні посади в державі зайняли представники Північного альянсу (національні меншини), регіональні і локальні протиріччя продовжилися. І знову вирішальним чинником став етнічний фактор.

В цілому етнічна неоднорідність, гострі міжетнічні та міжплеменні протиріччя залишаються постійно діючим дестабілізуючим фактором в політичному житті багатостраждального Афганістану. Центральний уряд і при монархічних, і при республіканських режимах ніколи не контролював ситуацію у всій країні. За таких умов політична криза в країні залишається невирішеною і досі. Вирішення національного питання можливе лише за умови реалізації цілого комплексу заходів: внутрі- і зовнішньополітичних, правових, адміністративно-територіальних, соціально-економічних, культурних, конфесійних та інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Босин Ю.В. Этнический фактор во внутриафганском конфликте (исторический анализ) / Ю.В. Босин // Восток. – 1999. – № 5. – С. 65-75.
2. Коргун В.Г. Этническое противостояние / В.Г. Коргун // Азия и Африка сегодня. – 2002. – № 12. – С. 17-21.
3. Князев А.А. История афганской войны 1990-х гг. и превращение Афганистана в источник угроз для Центральной Азии / А.А. Князев [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.knyazev.org/books/History_of_Afgani_war.pdf
4. Лалетин Ю.П. Новое политическое объединение в Афганистане: первые шаги / Ю.П. Лалетин // Азия и Африка сегодня. – 2008. – № 1. – С. 35-40.
5. Рашид А. Талибан. Ислам, нефть и новая Большая игра в Центральной Азии: Пер. с англ. М. Повалеева / А. Рашид – М.: Библион – Русская книга, 2003. – 368с.
6. Сикоев Р.Р. Талибы: религиозно-политический портрет. – 2-е изд. – М.: Институт востоковедения РАН, Издательство «Крафт», 2004. – 256 с.
7. Слинкин М.Ф. Этническая проблема в Афганистане (историко-политический анализ) / М.Ф. Слинкин [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua:8080/dspace/handle/123456789/10180>
8. Ханеев М. Политическая нестабильность в Афганистане: война идей или борьба кланов? / М. Ханеев // Азия и Африка сегодня. – 2008. – № 11. – С. 51-56.

Мар'яна ПОЛИЩУК

ПАМ'ЯТКИ СКІФСЬКОЇ АРХАЇКИ НА ДНІПРОВСЬКОМУ ПРАВОБЕРЕЖЖІ ПРИКОРДОННЯ СТЕПУ І ЛІСОСТЕПУ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.А. Козир

Доба раннього залізного віку відзначається становленням нових форм суспільного життя. Виникають перші протодержавні утворення. Велика Скіфія займала степову та лісостепову зони сучасної України. До її ареалу входили і землі нинішньої Кіровоградщини. Наш край був густо заселений і в доскіфську епоху, яка стала своєрідним фундаментом майбутнього кочового суспільства.

Як повідомляє Геродот, кіммерійці були витіснені новою хвилею ранніх кочовиків – скіфами, які з'явилися у Причорномор'ї у другій половині VII ст. до н.е. Це були іраномовні племена, за господарським укладом – кочовики-скотарі. На основі подальшого освоєння металургії заліза і бронзи, а також активних зв'язків із грецькими містами вибудована скіфами держава стала однією з наймогутніших у південно-східній Європі. Високого рівня розвитку досягла у скіфів військова справа. Створена скіфськими племенами культура є видатним явищем в стародавній історії народів Європи і Азії [4, с.17].

Усе розмаїття скіфської культури наочно постало завдяки розкопкам курганів. Поховання розподіляються у часі нерівномірно. На архаїчну добу припадає 200 – 300 поховань. Вони демонструють значне соціальне та майнове розшарування скіфського суспільства. На території сучасної Кіровоградщини виявлено близько 40 пам'яток ранньоскіфського періоду. Переважна більшість розкопаних курганів знаходиться на південній околиці Лісостепу (верхів'я р. Тясмин). Менш досліджені скіфські поховальні пам'ятки у басейнах річок Інгула, Інгульця, Синюхи, Великої Висі, узбережжя Дніпра.

Початок вивчення скіфських старожитностей припадає на 1763 р. На плато біля верхів'я Інгульця в урочищі Кучерові Буераки біля с. Кучерівка (нині між селами Копані і Топило Знам'янського району) був розкопаний скіфський царський курган кінця VII ст. до н. е. – Лита (Червона) могила або Мельгуновський курган. Ці розкопки проводились у вересні 1763 р. за розпорядженням генерал-поручика О.П. Мельгунова. В кургані знайшли речі ранньоскіфського часу (у тому числі золоті і срібні вироби), які мають значне наукове значення. Знахідки були доправлені у Петербург і представлені Катерині II. Реставрувати і описати знахідки наказали Г.Ф.Міллеру. Але зображення, які Міллер запропонував, виявились помилковими. Це вперше виявив видавець «Мельгуновського клада», старший хранитель Відділення старожитностей Єрмітажа Е. М. Прідік. Він же дав опис кургану та знахідкам [15, с. 137].



При розкопках кургана виявили кам'яну «бабу» з відбитою головою. Далі на глибині 2 і більше метрів на захід від «баби» було знайдено «плитами обкладенне и покрытое место», де лежали одна колодні всі цінні речі. Нижня частина насипу складалась з білої або сірої і перегорілої землі: тут лежали «розтопленні метали, перегорілі кістки, камні, земля и глина с уголями смешанная» [12, с.34].

О. П. Мельгуновим було виявлено: руків'я меча, золоті обкладки піхов меча, золота діадема, 17 масивних золотих блях у вигляді степового орла, срібні ніжки від ассирійського трону, сорок бронзових наконечників скіфських стріл, обтягнута золотою фольгою бронзова застібка від горита, золотий кільцевидний браслет, 23 гвіздка. Знахідки датуються другою половиною VII ст. до н. е. [15, с.7; 12, с.142].

У 1892 р. за наказом Імператорської Археологічної Комісії у цьому місці був проведений В. М. Ястребовим повторний розкоп – виявлено дві катакомби (вірогідно скіфські IV ст. до н. е.) [15, с. 14]. У 1990 р. було здійснено остаточне дослідження кургану експедицією КДПУ ім. В.К. Винниченка під керівництвом Н.М. Бокій. При досліджуванні в кургані виявлено рів. Він охоплював насип суцільним кільцем і тільки з західного боку мав перемичку шириною 2,2 м. Рів на різних ділянках мав різний переріз, ширину і глибину, біля перемички на дні рову знайдені кінські черепи, людські кістки, скелет собаки, виробу із каменя, уламок стінки посудини доби бронзи, уламки амфор [2, с.13].

Свідчення про скіфські поховальні пам'ятки прибережної території Дніпра дуже фрагментальні. Вивчене лише узбережжя Дніпра від впадіння Тясмина вниз за течією. Біля с. Велика Андрусівка у 1956 р. С.В. Максимовим та Е.А. Петровською обстежено скіфське селище. Воно розташоване на правому березі Дніпра, у межиріччі річок Цибульник і Тясмин на східній околиці села в урочищі Чаплин. Серед знахідок – фрагменти скіфських ліпних глиняних посудин. Горщики прикрашені пальцевими ямками по вінцях чи на валику по шийці, іноді під вінцями зустрічаються наскрізні проколи. Миски тонкостінні злегка підлощені. Знайдено також бронзове плоске кільце з неспаяними кінцями та бронзові наконечники стріл. Селище датується VII – VI ст. до н.е.[9, с. 24].

Курган біля с. Станишино (нині с. Сокільники) розкопаний у 1883 р. У насипу знайдена кам'яна стела, яка лежала лицевим боком вниз. Про поховальну споруду можна сказати лише те, що це була ґрунтова яма. В. М. Ястребов повідомляє: «Я не отримав відомостей про форму і розміри ями, яка ... не тільки була, а й містила залишки поховання». Біля кістяка було знайдено залишки залізних окислених пластинок, покладених одна на одну, золота пряжка і 6 бронзових наконечників стріл. Датуються курган VI ст. до н.е. [3, с. 46].

Пам'яткам верхів'я Тясмина належить особливе місце серед скіфських старожитностей Правобережжя Дніпра. На порівняно невеликій площі (смуга приблизно 50 км в поперек від Дніпра), у межиріччі Сирого і Гнилого Ташлика і Цибульника, лівих верхніх приток Тясмина, були розкопані важливі курганні могильники Правобережжя. Багаті матеріали характеризують обстановку скіфського часу на південній околиці Правобережного Лісостепу на кордоні з Степом, разом з найбільшими Правобережними городищами представляють культуру населення Правобережного Лісостепу і Степу на початку архаїчного віку.

Задовго до початку наукових розкопок у верхів'ї Тясмина декілька цікавих скіфських курганів були розкопані селянами – скарбощукачами біля сіл Бовтишка, Защита, Нова Осота. Село Защита розташоване у верхів'ї р. Сирий Ташлик – одного з лівих верхніх приток Тясмина. За повідомленням В. І. Гошкевича, селянами – скарбощукачами біля села було розкопано чотири кургани, в одному з яких знаходилась ґрунтова яма, «в боку її виявилась печера, в ній лежав кістяк, а при ньому меч і золотий перстень» [6, с.186].

В групі біля с. Защита нараховувалось 12 насипів. П'ять – висотою 0,5 – 1 м. Два кургани епохи бронзи і три – скіфські розкопані Н. М. Бокій у 1966 р. У кургані №1 з цієї групи знайдені бронзові речі. На поверхні сильно пошкодженого земляними роботами кургана №2 знайдені уламки грецьких амфор. В насипу кургана № 3, за словами місцевих жителів, було видно велику кількість гнилої деревини. В кургані № 8 знайдено грецький двохручний глечик. Датуються курган початком V ст. до н. е. [5, с. 67].

Село Бовтишка розташоване у верхів'ях р. Бовтиш, лівої притоки р. Тясмин. В 1863 р. місцевим поміщиком в околицях села розкопано курган. У ньому знаходилась гробниця, облаштована деревом, в якій знайдено декілька глиняних уламків і горловина теракотової посудини із зображенням собаки, що переслідує сайгу. Курган датується знайденою в ньому верхньою частиною родосько-мілетської посудини другої чверті VII ст. до н.е. [13, с. 108].

Могильник скіфської культури VI – IV ст. до н. е. відкритий у 1985 р. при будівництві тваринницьких ферм у с. Заломи Знамянського району. Розкопки проводила у 1986 – 1989 рр. Н. М. Бокій. Розташований на південно-західній околиці с. Заломи між верхів'ями річок Ірклей та Цибульник – правими притоками р. Тясмин. Досліджено понад 100 поховань, з них 14 – передскіфського часу (білогрудівсько – чорноліські), 28 – скіфського. Поховання скіфського часу здійснені за обрядом: трупопокладення в ямах прямокутної форми. Трапляються дерев'яне перекриття із колод та підстилка. У трьох випадках зафіксована жертвна їжа, в т.ч. голова корови. Кістяки лежали випростано на спині з опущеними донизу руками. Переважає орієнтація на захід. Один кістяк – скорчений на спині. Два поховання здійснені за обрядом трупопалення у могильних ямах (як і білогрудівські). Знахідки: залізні ножі з дерев'яними ручками, глиняні прясла, бронзові наконечники стріл (від 1 до 17), залізні наконечники списів, грецький і ліпний посуд, прикраси. Випадково знайдена грецька амфора VI ст. до н.е. 57% поховань пограбовані. Датуються скіфські поховання VI – IV ст.



до н. е. Поряд з могильником знаходиться поселення, на якому зібрано підйомний матеріал VI – IV ст. до н. е. [1, с. 23].

Пам'ятки басейну р. Синюха є достатньо дослідженими. У Добровеличківському районі в середній течії р. Синюхи, біля с. Показове в 1968 р. Н. М. Бокій були проведені розкопки, під час яких виявлено курганну групу з 13 різночасових курганів. Досліджено 32 поховання, 6 з яких – скіфські. У двох курганах було зафіксовано обряд спалення поховальної гробниці, що знаходилась на рівні древнього горизонту. Гробниці являли собою дерев'яні зруби обкладені радіально направленими до центру колодами. Датуються поховання серединою V ст. до н. е. [6, с. 102].

В кургані V ст. до н. е. біля с. Вільшанка Вільшанського району знайдено комплект – щит та розгорнутий панцир, на які було покладено небіжчика. Розкопки здійснювались Н. М. Бокій в 1969 р. Представлені залізні вудила та псалії кількох типів, оригінальна підвісна бронзова бляха у вигляді стегна і задніх ніг коня, подібна до знахідок у тясминських курганах. Є уламки грецьких протофасоських і хіоських пухлогорлих амфор, електрова оправа ритона. Лише одне з поховань датується за круглотілим червонолощеним орнаментованим кубком кінцем VII ст. до н. е. Чотири поховання належать до V ст. до н. е., решта – до пізньоскіфського часу [5, с. 67].

Матеріали басейну р. Синюха посідають особливе місце серед скіфських пам'яток. Історична традиція пов'язує їх із священним джерелом та урочищем скіфів – Ексампеєм, що розмежовував землі племен алазонів та скіфів-орачів. При співставленні всіх наявних даних ці лісостепові землі можливо вважати належними скіфам – орачам Геродота.

У 1966-67 р.р. Н. М. Бокій за дорученням Кіровоградського краєзнавчого музею провела дослідження на північний захід від Кіровограда, біля с. Листопадове. Серед вивчених курганів були і скіфські. З трьох насипів розкопано один. Курган № 2 містив ямне і скіфське поховання. Поховання №1 зруйноване оранкою. На поверхні насипу знайдені речі. Блюдо з пісковіку мало овальну форму, невисокий бортик і зооморфний виступ на одному кінці у вигляді голівки тварини. У бронзового дископодібного дзеркала діаметром 12 см є бортик по краю і центральна ручка-петелька. Серед інших знахідок – бронзовий трилопатевиї наконечник стріли, уламок ліпної підлощеної миски, пастова рубчаста намистина зеленуватого кольору [3, с. 67].

Описані скіфські поховання цікаві як з точки зору типів могил, так і поховального інвентарю. Важливим є те, що більш детально були досліджені ями з дерев'яною обкладкою стін і катакомби. До архаїчного періоду належали також скіфські поховання у курганах № 3, 7. Всі поховання датуються VII – початком VI ст. до н. е. [5, с. 65].

Восени 1964 р. біля с. Медерове Кіровоградського району під час будівництва був зруйнований курган, у насипу якого була виявлена стела з зображенням скіфа-воїна. Курган був досліджений О. І. Тереножкіним та Н. М. Бокій. Він мав висоту 3 – 4 м. Насип кургану наполовину складався з перепаленої до червоного кольору землі, із якої виступали кінці стовбців. Поховання складало собою дерев'яний склеп на рівні древньої поверхні, який був спалений. Частина площадки гробниці була покрита настилом із зитлілого дерева. Навколо могили залишились сліди великого вогнища. Всередині гробниці, під південно-східною стіною, знаходився кістяк коня та кістки вівці з частиною черепа, та жертвна їжа. В пограбованій могилі збереглися наступні предмети. На площі поховання, у центрі, лежала нижня частина кам'яної статуї скіфа-воїна, верхня частина якої була знайдена в насипу, разом з роздавленою амforoю. У північно-західній стороні біля дерев'яного стовпа лежали череп і кістки ніг коня.

Інтерес представляє поховальний обряд Медеровського кургану. У скіфський час на правобережжі Лісостепового Подніпров'я переважали поховальні споруди з використанням дерева – від ям з простим перекриттям до масштабних поховань, складних по побудові дерев'яних склепів. Такі споруди іноді спалювалися разом з похованим і поховальним реквізитом.

У кургані виявлена антропоморфна стела, виготовлена з плити червоного граніту, яка майже повністю збереглась. На круглій голові з плоским обличчям позначені двома близько поставленими заглибленнями очі, довгий виступаючий ніс і продовгуватий рот. Голова розташована низько на плечах, шиї немає. На грудях помітно дві гладкі гривни. Руки довгі і неприродно тонкі на кистях: права, піднята вгору, тримаючи ритон, ліва притулена до живота. На талії місцями помітно пояс, з лівого боку висічений горит, продовгуватий, з прямим верхнім краєм та невеликим виступом і заокругленим верхом. Спереду зліва розміщений акінак у піхвах з боковим трикутним виступом; на руків'ї акінака – метеликоподібне перехрестя. З правого боку зображений меч з овальним виступом з боку, з волютоподібним навершшям.

Серед зняряд праці – залізний ніж з дерев'яною ручкою. Зброя представлена залізними наконечниками списа що має довгу втулку з вузьким обідком по краю та велике, широке в основі перо, і пластинками від залізного панцира. З кінської вузди є залізні вудила з залізними паліями і різний клик кабана – привіска. Посуд представлений двома амфорами в уламках і античним сіроглиняним глечиком з двохствольною ручкою. Від однієї амфори збереглися уламки вінець і уламки ручки та стінок. Амфора виготовлена з глини коричневого кольору з темно-червоним відтінком із крапляннями слюди і вапна. Глечик кружальний, сіроглиняний, поверхня покрита бурым ангобом, горловина широка, корпус випуклий, дно на невеликому кільцевому піддоні, ручка двухствольна. Курган датується кінцем VI – початком V ст. до н. е. [4, с. 266].

Біля с. Любомирка місцевим краєзнавцем І. Д. Петренком у 1979 р. відкрите ранньоскіфське поселення. У 1987 р. пам'ятка була обстежена С. С. Бессоновою та О. П. Орликом. У 2005 р.



поселення повторно обстежене О. П. Орликом, зроблено схематичний план пам'ятки, зібрано підйомний матеріал.

Поселення розташоване за 0,5 км на схід від с. Любомирка на вершині неширокого мисоподібного плато. З півночі та сходу територія поселення обмежена глибокою балкою, що є частиною Матвіївського лісу. Загальна площа становить близько 10 га. Виявлено 8 золистих плям, які можна вважати рештками жител, оскільки там знайдені шматки обпаленої глини з відбитками жердин. Знайдено близько 400 фрагментів ліпного посуду чорного, сірого, бежевого та коричневого кольорів із заглаженою та шершавою поверхнею. В основному, це слабо профільовані горщики прикрашені орнаментованими валиками у верхній частині тулуба чи по краю вінець. Фрагменти від горщиків з дугоподібною шийкою представлені поодинокими екземплярами. Виявлено також наліпи від корчаги, фрагмент стінки з геометричним орнаментом, фрагменти мисок, черпаків та келихів, цідилки, кам'яні знаряддя (розтиральник, сланцеве точило), глиняне пряслице. Гончарний посуд представлено нечисленними фрагментами протофасоських амфор. За археологічним матеріалом це поселення можна датувати VI ст. до н. е., хоча зустрічаються окремі знахідки VIII – VII ст. до н. е. [7, с. 34; 10, с. 32].

В околицях с. Капітанівка протягом 1904, 1907-1908 рр. О. О. Бобринський розкопав 20 курганів, які датуються VII – III ст. до н. е. У 1968 р. одне поховання досліджене Н. М. Бокій. Поховання було здійснене у прямокутній ямі, обкладеній зсередини та перекритій дерев'яними колодами. Поховання пограбоване, кістяк зруйнований. Знайдена ліпна, злегка залощена миска із загнутими досередини краями, фрагменти ліпної посудини з відігнутих вінцем прикрашених наскрізними проколами. Датуються VI ст. до н. е. [7, с. 130].

В 1968 р. Н. М. Бокій біля с. Омельник був досліджений скіфський курган V ст. до н. е. Курган знаходився в групі з п'яти насипів на північний захід від села. У ньому виявилось поховання багатого скіфського воїна з окремою могилою коня. Поховання знаходилося у ґрунтовій прямокутній ямі, орієнтованій на захід. Датуються поховання другою половиною V ст. до н. е. Через пограбування положення і орієнтація похованого не встановлені. У засипці і на дні ями знайдені бронзові наконечники стріл, залишки залізного панцира, шість золотих пластин і чотири золоті спіральні нитки. На відстані 1 м на захід від поховання воїна знаходилась могила коня. Кінь був похований з вузду, (залізнi вудила, бронзові псалії) знайдені фігурний наносник, нащечник у вигляді стегна і задніх ніг тварини, дві кігтеподібні привіски, дві ворворки і дві «застібки». Знахідки датуються V ст. до н. е. [3, с. 9].

Описані пам'ятки порубіжжя степу і лісостепу належать до скіфської археологічної культури архаїчного періоду. Аналіз культури населення порубіжжя Степу і Лісостепу скіфської архаїки показує зникнення на початку скіфського періоду місцевих лісостепових традицій у поховальному обряді та в пам'ятках матеріальної культури.

Проаналізовані в даному дослідженні археологічні матеріали дають можливість висвітлити давню історію племен скіфського часу на межі Степу і Лісостепу Правобережжя Середнього Подніпров'я. Прикордонні землі, як і вся зазначена територія, знаходились за доби раннього залізного віку в складі могутнього скіфського державного утворення, що пережило один з найяскравіших підйомів в своєму культурно- історичному розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бокій Н.М. Ґрунтовой могильник у с. Заломы // Киммерийцы и скифы. Тезисы докладов Всесоюзного семинара, посвященного памяти А.И. Тереножкина. – К., – 1987. – 92 с.
2. Бокій Н.М. Мельгуновский курган – доисследование и версии // Тезисы докладов Международной конференции, посвященной памяти А.И. Тереножкина. – Мелитополь, 1992. – С. 13-14.
3. Бокій Н.М. Отчет Кировоградского музея о раскопках в Кировоградской области за 1969 р. // Науковий архів Інституту археології НАНУ. – 1969/65.
4. Бокій Н.М. Скифский курган у села Медерово // Советская археология. – 1974. – Вып. 4. – С. 264-271.
5. Бокій Н.М. Розкопки курганів у верхів'ях басейну Тясмина // Археологія. – 1977. – Вып. 22. – С. 65-73.
6. Бокій Н.М. Розкопки скіфських курганів в басейнах рік Синюхи і Тясмина // Матеріали XII конференції Інституту археології АН УРСР – К., 1972. – С. 191-193.
7. Ильинская В.А. Раннескифские курганы бассейна р.Тясмин. – К., 1975. – 222 с.
8. Ковпаненко Г.Т., Бессонова С.С., Скорый С.А. Памятники скифской эпохи Днепровского лесостепного Правобережья (Киево-Черкасский регион). – К., 1989. – 336 с.
9. Максимов Е.В., Петровська Е.А. Археологические памятники в окрестностях с. Большой Андрусовки на Тясмине // Краткие сообщения Института археологии АН УССР. – 1959. – Вып. 8. – С. 24.
10. Орлик О.П. Поселення ранньоскіфського часу Любомирка-1 у верхів'ї р. Тясмин // Археологія. – 2007. – №2 – С. 31-36.
11. Покровская Е.Ф., Ковпаненко Г.Т. Раскопки около сел Калантаево и Стецовки на Тясмине 1956 г. // Краткие сообщения Института археологии – 1959. – Вып. 8. – С. 30-36.
12. Придик Е. Мельгуновский клад 1763 г. – Материалы по архивам России – СПб., 1911. – №31. – 29 с.
13. Спицын А.А. Курганы скифов – пахарей // Известия археологической комиссии – Вып. 65. – Пгд., 1918. – С. 189-193.
14. Тереножкін О.І. Розвідки і розкопки 1949 р. в північній частині Кировоградської області // Археологія – К., 1952. – Т. VII. – С. 110-135.
15. Тункина И.В. Сокровища Литого кургана и Г.Ф.Миллер // Весник древней истории. – 2006. – №3. С. 135-155.



Юлія ПРОХОРЕНКО

ПРОБЛЕМИ КОЛОНІЗАЦІЇ ЗАПОРІЗЬКИХ ВОЛЬНОСТЕЙ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 30-Х – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 70-Х РОКІВ XVIII СТОЛІТТЯ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.В. Чорний

На початку XVIII століття “Задніпрські місця” переходили з рук в руки між Російською імперією, Річчю Посполитою та Туреччиною. Зрештою у 1732 році Росія таки повернула собі цю територію, а 1739 року, в результаті підписання Белградського мирного договору, остаточно закріпила її за собою.

1734 року під владу Російської імперії повернулися запорожці і знову дістали право на володіння своїми землями, котрі вже інтенсивно заселялися вихідцями з Польщі та Гетьманщини, що запрограмувало конфлікт між останніми та козаками і викликало обурення та супротив козаків. Саме тому Січ неодноразово починає звертатися до царського уряду, аби перешкодити колонізації своїх територій [14, 23].

1744 року вся територія Запоріжжя увійшла до складу Російської імперії і почала вважатися державними землями, якими влада мала право розпоряджатися як захоче. Проте, цього мабуть козаки не розуміли і надалі продовжували боротися за свої території [6,323].

Запорожці аргументували свої права на так звані “Задніпрські місця” спираючись на грамоти Стефана Баторія та Богдана Хмельницького. Адже, якщо заглибитися в історію, то ще наприкінці XVII ст. кордони Запорізької Січі було визначено, як “окремого” гравця в межах Подніпров’я [9, 14]. Гетьманська старшина, зокрема В. П. Капніст наголошували на тому, що оригіналів потрібних документів Січ не має, а на цих територіях вже давно оселилися люди з Миргородського та Полтавських полків, а тому вони належать їм [9, 44].

Отже, першими сусідами з ким у запорожців виникли суперечки, були гетьманська старшина та населення Миргородщини, Полтавщини, а також вихідці з Польщі, які почали заселяти їхні території.

Козаки Миргородського полку почали захоплювати “вольності” ще в 20-х роках XVIII століття з прикордонних сотень Власівської, Кременчуцької та Потоцької [9, 33]. Про швидку колонізацію цікавих для нас територій свідчить перепис 1745 року за яким у “Задніпрських місцях” вже значаться 2 міста, 13 сіл, 29 “деревень”, 133 хутори. Це, здебільшого, були відновлені поселення після російсько-турецької війни 1734 – 1739 рр. [5, 77].

У результаті численних скарг, що Кіш надсилав до Сенату, 1744 року імператриця Єлизавета Петрівна видає грамоту, що забороняла кривдити запорожців та підтверджувала права останніх на їхні землі. Проте кордон між Січчю та Гетьманщиною чітко визначений так і не був [14, 23].

Російський уряд разом з миргородським полковником В. П. Капністом вважали, що землі у верхів’ях Інгулу та Інгульця належать Миргородському полку. Але свідчення старих козаків вказували на інший кордон, тому досить тривалий час ця проблема і чекала на своє вирішення [14, 25].

У 1750-х роках розпочався гайдамацький рух. Полковник В. П. Капніст подавав численні скарги на козаків щодо їхньої підтримки розбійників. Козаки ж у відповідь на це подавали скарги до Сенату про численні кривди та грабунки, які здійснювала гетьманська старшина [14, 27]. У ході запеклих суперечок – 1756 року уряд імперії знову наказав зробити точний перепис запорозьких земель [9, 46].

18 серпня 1753 р. Сенат видав указ про створення Новослобідського козачого полку на території, що окреслюється річками Самотканню, Бешкою і Верблюжкою. Спочатку він мав розміщуватися в 20-ти верстовій смузі від Нової Сербії, але пізніше цю лінію було дозволено посунути ще на 20 верст на південь, тим самим ще більше захоплюючи запорізькі землі [9, 85].

Отже, в запорожців з’являється новий “доброчинний” сусід. До речі чисельність його миттєво збільшувалася і він становив все більшу загрозу для Січі. Станом на 1758 рік чисельність Новослобідського полку була 12625 мешканців чоловічої статті, які проживали в 34 населених пунктах. Це лише 64,27% від кількості населення за 1763 р. [5, 89]. Користуючись підтримкою російської влади, новослободжани захоплювали і розширювали свої володіння за рахунок земель запорожців і гетьманських козаків [4, 12].

Оскільки територія новоствореного полку досить швидко врізалася у “вольності” козаків, письмові скарги переросли в збройні сутички. Жителі Новослобідського полку грабували торговельні валки, що правилися на Січ. Через це багато купців відмовлялося їздити на Запоріжжя, від чого втрачала торгівля козаків. На всі протиправні дії останні спочатку посилали безліч скарг до уряду, який не поспішав реагувати на них, що згодом підштовхнуло запорожців до рішучих дій [14, 65].

Проте, все ж таки, 1759 р. Сенат вислав депутацію, яка мала встановити кордон між Запоріжжям та Новослобідським полком та й тут щось не склалося. Остаточного кордону так і не визначили, бо не були присутні всі депутати, але, щоб заспокоїти козаків, уряд (чергового разу) видає наказ не захоплювати більше землі Січі [14, 66].

Відсутність чіткого рішення щодо запорізьких вольностей стає причиною взаємної боротьби запорожців з проурядовими колонізаторами [14, 67].

1763 року О. П. Мельгуновим було подано ордер, в якому йшлося про вимоги січовиків щодо кордонів Запоріжжя. Полковник Новослобідського козачого полку М. С. Адабаш наказав показати



такий кордон у межах “від Дніпра до витоку річки Самоткані до гирла тієї ріки, а звідти 20-ти верстову черту і вести до тих місць поки межовщину не пройшли” [14, 71]. Південно-західний та центральний кордон було взагалі заборонено показувати, мабуть там йшла інтенсивна колонізація земель Бугогардівської паланки. Але й того, що побачили запорожці, їм вистачило аби впевнитися в несправедливості розмежування.

Це призвели до ведення запорожцями нелегальної боротьби проти колоністів у 60 – 70-х рр. XVIII ст. Тому для захисту останніх було побудовано чимало форпостів із військовими залогами [14, 72].

Що ж до іноземців, які оселялися на території Січі, то найбільше проблем виникло в запорожців з молдавськими колоністами, оскільки їхнє поселення значною мірою вклинилося в запорозькі володіння. Тому в 70-х роках XVIII ст. головні сутички відбувалися між козаками та вихідцями з Молдови. 1772 року Кіш виніс ухвалу виселяти всіх, хто оселився без його дозволу, в першу чергу поселенців Молдавського гусарського полку. Полковник В. І. Зверев, який командував вище згаданим полком, не став сперечатися, і попросив лише не руйнувати оселі людей, які мешкали тут впродовж двох років. Але у той же час провінційна канцелярія дозволила заснувати йому в басейні Сухого Ташлика нові поселення, що викликало нову хвилю спротиву Коша [10, 138].

Найчастіше запорожці нападали на території Єлисаветградського пікінерського та Молдавського гусарського полків. Набіги були переважно під приводом Чорного, Вірменка, С. Чалого, Школи, Сукури. [10, 166].

В архіві фортеці Святої Єлисавети є численні скарги від місцевого населення. Серед документів зустрічаємо скарги на козаків, щодо викрадення ними скоту та майна у мешканців “Задніпрських місць” [16, 579; 583], рапорти офіцерів Чорного, Жовтого, Молдавського, Новослобідського полків про можливі напади запорожців, про захоплення останніми сінокосів і т. д. [16, 588; 589; 590].

Селяни, які не хотіли переходити під руку Коша, виходили з рушницями в поля, а на високих могилах ставили подібні до запорозьких фігури – стовпи з соломою, які запалювали, коли наближалася небезпека [10, 170]. З цього можна зробити висновок, що запорожці деякою мірою втрачали прихильність у населення.

Така політики Коша гальмувала темпи колонізації Єлисаветградської провінції у 1772 – 1774 рр. і ставила під удар існування самої Січі [5, 110]. Іншими словами обумовлювала її ліквідацію.

Й. А. Гільденштедт звинувачує запорожців у тому, що вони боролися за свої землі для отримання безперешкодного шляху до Польської України та на Поділля задля розбійництва, а не для розширення свого господарства. Мандрівник пише про випадки, коли козаки виводили всю людність деяких поселень, відбирали у них скот, заважали обробляти землю. Разом із тим, академік звинувачує Сенат у бездіяльності, щодо пошуку реальних шляхів розв’язання проблеми “Запорізьких вольностей” [2, 31].

Для оборони колонізаторів від запорожців та поляків у межах Задніпров’я почалося будівництво форпостів. Вони мали стримувати гайдамацькі ватаги та контролювати рух в межах колонізованих земель [14, 74].

За дослідженнями В. Тимофійенка форпости, або як їх ще називали редути відносилися до польових чотирикутних земляних укріплень, деякі з них замість земляного бруствера були огорожені частоколом на підспаному земляному валу, який із середини був укріплений дерев’яним каркасом. На виступах укріплення розміщувалися гармати для обстрілювання навколишньої місцевості. Кожна з чотирьох сторін укріплення в довжину мала від 100 до 120 сажнів, тобто 213 – 255 метрів. У середині укріплення знаходилося кілька будинків і склад [15, 217].

На Kartі Нової Сербії 1752 року з планом розміщення перших рот Новосербського військового поселення, при складенні якої більш за все були використані результати картографування виконані у 1745 році Данилом де Боскетом, показано форпости станом на 1752 рік: Крилів Польський на річці Інбек, Булаєв, Андрусосовский, Войтов на березі Тясмину, Стецівка на річці Чутка, Ірклівський при річці Ірклії, в верх по річці Ірклії – форпост Секіндрин, Новенькой і Нестеровский, далі в верх по Ірклії – хутор Самбросовский і форпости: Чернецький, Суботів, Новий, Приворотний і Малишевський, вище містечка Цибулів – форпост Цибулівський, у витоків Інгульця – форпост Чистий, на захід від лісу Нерубай – форпости Плоский, Сухий Кут і Лісовий, вздовж польського кордону – форпост Новий, при вершині Великого Інгула – форпост Трьохбуєрачний, вище по польському кордону – форпост Трьохстинський, на схід від витоків Інгула – форпост Балтишський, далі Скелеватий, Кальнеболоцький, справа від ріки Кільтинь форпост Кірпичний, на схід від річки “Кільтени” – форпости Західний і Криничний, праворуч від річки Висі – форпост Виський, вище річки Вись – форпост Красний Кут, в верх від Єрьоміної балки – форпост Ольховатський, при повороті Висі на південь – форпост Трьохбуєрачний, в вершині безіменної балки до витоків Інгула – форпост Новий, нище Архангельська проти ріки Нерубайки – форпост Медвежий, на ріці Кагарлик (праворуч) форпост Кагарлицький [8, 214 – 215].

Форпости, фактично до ліквідації Запорізької Січі, поступово стають чи не найбільш характерним атрибутом Задніпрських місць. У період існування Нової Сербії деякі з них перейменовували на назви новоутворених сербських шанців [8].

1763 року відомі такі форпости з кількістю служивих людей у них: при слободі Орлі – 68 козаків, при Синнохиному Броді 47 козаків, при хуторі Березоватиму – 21, в Добрянці – 83, в Тернівці – 64, в Лисих Горах 260, в Піщаним Броді – 145. Усього 739 козаків [14, 72].



Таким чином від утворення Нової Січі до її зруйнування проблема з чітким визначенням кордону так і не була вирішена. На прохання козаків неодноразово скликалися комісії для позначення межі, видавалися накази, але результат цієї роботи завжди залишався лише на папері. Загостренню даного питання сприяли ще й швидкі темпи колонізації Степової України, а саме “Задніпрських місць”. Ці протиріччя були однією з причин налагодження захисної (форпости), а в подальшому і митної, системи на цій території. З кожним роком кількість форпостів збільшувалася, що свідчило про гострі конфлікти на кордонах та збільшення кількості гайдамацьких нападів. Але боротьба козаків за свої землі так і не принесла бажаного для Січі результату. Взагалі колонізацію запорізьких земель, спочатку стихійну, а потім урядову, можна вважати чітко продуманою політикою Російської імперії щодо ліквідації Запорізької Січі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багалій Д. І. Колонизация Новороссийского края и первые шаги его по пути культуры // Киевская старина. – 1889. – № 4 – С. 27-56.
2. Гильденштедт Й.А. Подорож Єлисаветградською провінцією 1774 р./ Упорядник А.В.Пивовар. – К.: Академперіодика, 2005. – 50 с.; Щоденник подорожі І.А. Гильденштедта Єлисаветградською провінцією в травні-липні 1774 року // Південна Україна у XVIII – XIX ст. – 1999. – Вип. 4. – С.15-40.
3. Гуржий О.І. Українська козацька держава в другій половині XVII – XVIII ст.: кордони, населення, право. – К., 1996. – 224 с.
4. Дідик С.С. Взаємини Новослобідського козацького полку із Запорозьким козацтвом (1753–1764 роки) / С.С. Дідик // Козацька спадщина : Альманах Нікопольського регіонального відділення НДІ козацтва при інституті історії України НАНУ. – Дніпропетровськ : Пороги, 2006. – Вип. 3. – С. 200-204.
5. Кабузан В.М. Заселение Новороссии в XVIII – первой половине XIX веков. – М.: Наука, 1976. – С. 307.
6. Матеріали для історії Запорожжя // Киевская старина. – 1882. – № 8. – С. 322-340.
7. Мірущенко О.П. Напрямки розвитку запорозької торгівлі // Південна Україна XVIII – XIX ст. – Вип.7. – Запоріжжя, 2004. – С. 248-251.
8. Пивовар А.В. Поселення Задніпровських місць до утворення Нової Сербії в документах середини XVIII ст. – К., 2003. – 336 с.
9. Полонська-Василенко Н. Заселення Південної України в половині XVIII ст. (1734 – 1775). Частина I. Український Вільний Університет. – Мюнхен, 1960. – 208 с.
10. Полонська-Василенко Н. Заселення Південної України в половині XVIII ст. (1734 – 1775). Частина II. Український Вільний Університет. – Мюнхен, 1960. – 186 с.
11. Скальковський А. А. Секретная переписка коша запорозького (1734 – 1763 pp.) // Одесское общество истории Древности – 1886 р. – Т. 9 – 10. – С. 327-349.
12. Скальковский А. А. Хронологическое обозрение истории Новороссийского края (1731 – 1823). – Одесса, 1836. – Ч. 1. – 290 с.
13. Тищенко М. Форпости, митниці, карантини на Західному пограниччю узв'язку з зовнішньою торгівлею України у XVIII ст. // Історико-географічний збірник. – Вип. IV. – 1930. – С. 37-107.
14. Шамрай С. До історії залюднення степової України в XVIII ст. // Записи історично-філологічного відділу. – 1929 – Кн. – XXV. – С. 86
15. Чорний О.В. Краснослівська прикордонна митниця у XVIII столітті // Красназвичай вісник Кіровоградщини. – Кіровоград, 2012. – Випуск IV. – С. 214-226.
16. Ястребов В. Н. Документы архива крепости Св. Елисаветы // Одесское общество истории Древности. – Т. 15. – С. 548-593

Марина ЧЕРНЕНКО

РЕЛІГІЙНА СИТУАЦІЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ У XVIII СТОЛІТТІ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент К.С. Мельничук.

Становище церкви в Україні багато в чому визначалося суспільно-політичною ситуацією, що склалася на українських землях у XVIII ст. Україна опинилася в центрі майже безперервних війн, які точилися між Росією, Річчю Посполитою, Туреччиною, Кримським ханством, Швецією та іншими державами з активною участю українських чинників. Залежно від співвідношення сил у той чи інший період змінювалися державні кордони, адміністративний устрій, правовий порядок, громадянство, політичні та духовні орієнтири, становище самої православної церкви [1с. 216.]

Кінець XVII ст. в історії православної церкви в Україні став своєрідною межею між двома якісно різними за змістом і формою періодами її життєдіяльності. Один пов'язаний з фактичною самостійністю православної церкви на території України, коли залежність від Константинопольського патріарха була номінальною. Інший період її історії розпочався з включенням в єдину всеросійську церковну структуру після 1686 р. і пов'язаний з реальною втратою незалежності, майже повною ліквідацією національних релігійно-церковних особливостей, з уніфікацією всіх сторін діяльності за великоросійськими зразками [1с.215]. Ці події не залишили осторонь і Наддніпрянську Україну, яка зосередила в собі центр формування, а згодом і переформатування російських православних канонів на український лад.

Перехідний період між цими двома принципово різними відрізками церковної історії в Україні затягнувся на все XVIII ст. Цю обставину спричинено не лише побоюваннями царизму щодо можливих негативних наслідків надто рішучої російської політики в здавна нордовливій Україні, а й великим потягом українського народу до традицій незалежного державного та церковного життя. На цей перехідний період, упродовж майже століття, припадає величезна кількість церковно-адміністративних перебудов, нововведень, які, при всій своїй різноманітності, мали одну спільну рису, – поступове, але неухильне відтинання живих гілок національно-церковних особливостей



православної церкви в Україні і перетворення її на уніфікований територіальний підрозділ державно пануючої Російської православної церкви. [1 с.215].

Усе це витворювало складне переплетення взаємопов'язаних факторів, той суспільно-політичний, економічний, етнічний, релігійний, культурно-побутовий фон, на якому діяла православна церква в Україні.

Було б спрощенням зводити політику російської державно-синодальної влади стосовно церкви в Україні виключно до міркувань забезпечення церковно-національної зверхності Москви. Включення Київської митрополії, по суті основного ядра православної церкви на українських землях, до складу Московської патріархії зобов'язувало церкву в Україні до виконання церковних розпоряджень, викликаних не тільки і не стільки національними умовами, скільки загальнодержавними міркуваннями. Пріоритетною серед останніх стала гостра зацікавленість держави в православній церкві як духовному інституті, що дохідливо, на всіх рівнях проголошував владу боговстановленою, ідеологічно забезпечував монолітність і неподільність тільки-но декларованої імперії. Дія такого інституту в Україні, ймовірно, була особливо важливою. [2 с.224]

З поваленням Бірона (1741 р.) і приходом на престол Єлизавети самодержавний курс щодо України, за влучним висловом О.Я.Єфименко, ніби відхиляється на два десятиліття від прийнятого напрямку. Користуючись сприятливою обстановкою, що склалася, і впливовістю українського оточення імператриці, група київського духовенства на чолі з архієпископом Р.Заборовським (1731-1747 рр.) подали новій імператриці чолобитну з проханням відновити давню традицію титулування зверхників на київській кафедрі митрополитами. Прохання обґрунтовувалося, крім посилання на стародавній порядок, ще й тим, що львівські уніатські архієреї іменували себе митрополитами київськими, хоча стосунку до Києва не мали. На користь прохачів спрацювало й те, що в Синоді не змогли знайти документів з поясненнями, чому цей титул у київських митрополитів свого часу забрали. Указом Єлизавети влітку 1743 р. митрополіче титулування архієреїв цієї кафедри було відновлено.

По мірі обмеження й поступової ліквідації традиційних прав і привілеїв православної церкви на українських землях правове становище духовенства, особливо парафіяльного, вже не говорячи про церковнослужителів, ставало все важчим і мало відрізнялося від становища селянина. Влада гетьмана, військової старшини, місцевих поміщиків над духовенством була безмежною. Якщо вище духовенство юридично, економічно й морально було захищене, то парафіяльне духовенство перед будь-якою владою – практично беззахисне, нерідко терпіло сваволлю, самодурство, моральне приниження.

Жалувана грамота Єлизавети 1749 р. про повернення Україні прав та вольностей, якими вона користувалася за часів гетьмана К.Розумовського (1750 р.), перенесення гетьманської резиденції з Глухова до стародавнього Батурина породили в середовищі українського духовенства сподівання на можливість повернення давніх прав і в церковній сфері. У 1752 р. митрополит Т.Щербацький (1748-1757 рр.) спробував домогтися відновлення хоча б частини колишніх прав київських митрополитів: повернути під своє управління Києво-Межигірський монастир, Переяславсько-Бориспільську єпархію, права безапеляційного суду митрополита, книго друку тощо. Ліквідацію цих прав Т.Щербацький пов'язував з організацією в 1721 р. Синоду. Спроба митрополита, тим більше з такими поясненнями, виявилася невдалою і була засуджена Синодом, хоча на час цих національно-релігійних прагнень України в названому органі ієрархи-українці становили більшість.

Дослідники історії православної церкви в Україні справедливо зазначають, що після Т. Щербацького вже не спостерігалось масштабних спроб повернути стародавні права української церкви. Ієрархи, більшість духовенства фактично примирилися із становищем, що склалося, піддалися переходу в русло уніфікаційної, русифікаторської політики російського самодержавства й Синоду. [2 с.226]

Серйозні негативні зміни в ставленні самодержавства до України почалися зі вступом на престол Катерини II. Не можна не погодитися з К.Харламповичем, що нові духовні штати, "розбори" духовенства, секуляризація церковно-монастирських маєтностей в Україні в 1786 р. стали останніми заходами, які зрівняли найбільш виразну відмінність між малоросійськими та великоросійськими церквами. Серед українського духовенства під кінець XVIII ст. вже не знайшлося таких, хто б організовано чи особисто, як це в Росії зробив митрополит Ростовський українець Арсеній Мацієвич, виступив з протестом проти секуляризаційних заходів царського уряду, за збереження стародавніх прав і привілеїв. Ймовірно, що й українська церковна ієрархія, і клір внутрішньо вже змирилися з втратою значної частини церковно-національних особливостей своєї церкви і були готові до слухняної служби на синодальних умовах. Думається, що саме примиренсько-пасивна позиція основної маси українського духовенства відкрила можливість самодержавству через своїх adeptів на українських православних кафедрах приступити до більш рішучої реалізації заходів з уніфікації та русифікації всіх сторін церковного життя в Україні. Це особливо виразно видно на прагненні запровадити на всіх рівнях російську мову. Київський митрополит С. Миславський (член Російської Академії наук) всіма можливими засобами активно витісняв "малоросійське наріччя" з науково-культурного освітнього життя, церковної практики. Викладачам Київської академії було поставлено за суворий обов'язок пояснювати свій предмет російською мовою з дотриманням вимови, яка має місце у Великоросії. [4 с.209]

Протягом XVIII ст. Київська митрополія під гнітом московської церкви зазнала значних змін. Було скасовано право вибору митрополита та єпископів; поволі відмінялася виборне начало щодо



нижчого духовенства. Рівночасно і рівнобіжно провадилося нівелювання українських земель з чисто московським як в політичному, так і в церковному відношенні.[210]

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія релігії в Україні: Навчальний посібник; За ред. А.М.Колодного, П.Л. Яроцького. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 1999. – 735 с.
2. Історія релігії в Україні: У 10 т.//Редкол.: А. Колодний (голова) та ін. – К.: Український центр духовної культури, 1996 – 1999. Т. 3.
3. Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2т. Від сер. XVII ст. до 1923 року. – 3-те вид. – К.: Либідь, 1995. – 608 с.
4. Українська культура: Лекції за редакцією Д. Антоновича. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

Максим ЯРЕМЕНКО

ПОЇЗДКА М.С. ХРУЩОВА ДО США У 1959 РОЦІ

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Є.В. Дементов.

Стаття присвячена знаменитому візиту радянського лідера М. С. Хрущова до Америки (вересень 1959 року). Зроблена спроба висвітлити основні події, що відбулися впродовж 13 днів перебування першого секретаря ЦК КПРС на території США. Автор, також, аналізує той вплив, який справила ця зустріч на відносини двох наддержав – головних учасниць «холодної війни».

Вивчення періоду хрущовської «відлиги» у СРСР, в останні роки, викликає великий інтерес не тільки у вітчизняних але і у зарубіжних істориків. Пов'язано це з низкою обставин. По-перше, епоха Хрущова до кінця 80-х рр. XX століття була найменш висвітленою проблемою в історії СРСР, адже після приходу до влади Л. І. Брежнєва ім'я Хрущова, та більшість досягнень його епохи були буквально «стерті» з історичних праць. Тому, в останні 20 років дослідження періоду «відлиги» несе в собі великий науковий потенціал, який історики не можуть ігнорувати. По-друге, у 90-ті роки були оприлюднені та опубліковані велика кількість нових архівних документів, які так чи інакше стосуються радянської суспільно-політичної історії 50-60-х років. Таким чином, тільки відносно недавно вчені мають можливість повного доступу до масиву матеріалів, які до цього були суворо засекречені, а це, в свою чергу, дає потужний імпульс для дослідження даної проблематики. Поряд з цим, неупинно зростає інтерес дослідників і до більш ретельного вивчення періоду «холодної війни» та основних віх цього протистояння періоду хрущовської «відлиги». Так, зокрема, у 2014 році виповнюється рівно 55 років з часу відомої, в свій час, на весь світ події – поїздки М. С. Хрущова до Америки. Візит радянського лідера на територію свого головного військового та ідеологічного супротивника мав величезне політичне та історичне значення, адже це була перша спроба провести розрядку у напружених відносинах двох наддержав. Дивлячись на ті події минулого з сьогоденної перспективи можна зробити висновок, про актуальність подібних рішень і в наші дні. Адже на сучасному етапі, відносини США та правонаступниці СРСР – Росії переживають, якщо і не «холодну війну» то, вже напевно «холодний мир», і досвід радянського керівництва п'ятдесятирічної давнини був би доречним для використання і у XXI столітті.

Дане питання було достатньо висвітлене як власне в історичних дослідженнях, так і в публіцистичних працях. Вагому наукову цінність представляють спогади самого Хрущова [7], які були надиктовані ним на плівку, і лише відносно недавно вийшли друком та стали доступними на пострадянському просторі для широкого кола дослідників. Також, важливим пластом наукового фактажу є документальні матеріали [9]. У сучасній вітчизняній історіографії за ґрунтовністю джерельної бази та повнотою висвітлення епохи правління М. С. Хрущова виділяються монографії таких істориків як, Роя Медведєва [6], Володимира Шевельова [12], Юрія Емел'янова [3]. Проблемам зовнішньої політики та міжнародних відносин присвячена праця колективу авторів у складі В. А. Манжолі, М. М. Білоусова, Л. Ф. Гайдукова [5], де вони частково торкнулися і досліджуваної нами проблеми. Великою насиченістю деталями самої поїздки відзначається журналістський доробок Олексія Аджубєя, зятя М. С. Хрущова, який присвятив цій знаковій події свої праці – «Ті десять років» [1], та «Обличчям до обличчя з Америкою» (у співавторстві) [2]. Із закордонних істориків слід відмітити Уільяма Таубмана, який написав ґрунтовну монографію присвятивши її особі та політиці М. С. Хрущова [10]. Нарешті, багато матеріалу про поїздку Хрущова в США можливо знайти в мережі Інтернет, зокрема там розміщені чудові фотоматеріали цієї подорожі [4], [8], [11].

Незважаючи на важливість теми дослідження та наявність великої кількості публікацій, вона залишається недостатньо розробленою. Жодної окремої науково-історичної монографії на тему перебування М.С. Хрущова на території США видано поки що не було. Необхідним є ще один узагальнюючий погляд на перебіг візиту радянського лідера до США з точки зору його значення для розрядки міжнародної напруженості кінця 50-х-початку 60-х років. Метою даного дослідження є спроба прослідкувати хід та найбільш яскраві події візиту радянського вождя до Америки та проаналізувати вплив цієї подорожі на подальше потепління відносин між наддержавами в рамках «холодної війни».

Поїздка М. С. Хрущова до США 1959 року – не просто знаменна, але історично важлива подія, подія у багатьох відношеннях незвичайна. Двогизневий візит Хрущова в Америку й досі пам'ятає старше покоління американських громадян і радянських людей. Протягом багатьох днів увага сотень



мільйонів людей у всьому світі була прикута до особистості і поведінки радянського лідера, й можна сказати, що Хрущов витримав важкий іспит. Після цієї поїздки, безперечно, особиста популярність Хрущова серед американців та в усьому світі помітно зросла. Громадянам США сподобалися безпосередність, активність, напористість, працьовитість, винахідливість, простота і грубуватий гумор Хрущова – «комуніста №1», як його охрестила американська преса [6, с. 151-152].

Наприкінці липня 1959 року в Сокольниках відкрилася американська виставка. Для її відкриття, до Москви прибув віце-президент США Річард Ніксон. Ця виставка поклала початок культурному обміну між СРСР та США, ініційованому Хрущовим, який вважав, що СРСР цілком може помірятися досягненнями з американцями. В ході виставки сталося багато цікавих подій, і поміж всього іншого, знаходячись в Москві, Ніксон передав Хрущову пропозицію президента Ейзенхауера відвідати США.

У ході підготовки до візиту виникало чимало питань і проблем. Нині назва замиської резиденції американського президента «Кемп-Девід» відома кожній освіченій людині. Тоді ж, судячи з мемуарів Хрущова, довго розбиралися, що це таке. Хрущов був стурбований – чому це президент, судячи по протоколу прийому, збирається зустрітись з радянським лідером не у Вашингтоні, а в якомусь Кемп-Девіді? Нарешті, з'ясували, що Кемп-Девід – це резиденція Ейзенхауера, названа ним так на честь свого онука Девіда, і що гостю виявляється особлива честь, коли він запрошується туди. Хрущов заспокоївся. Потім виникло інше запитання – чи брати Хрущову з собою дружину? За це активно виступав Анастас Мікоян: «За кордоном обивателі краще ставляться до людей, якщо гості приїжджають із дружинами. А якщо його супроводжують інші члени сім'ї, то це ще більше доброзичливо налаштує їх» [12, с. 205 – 206]. Після деяких коливань Хрущов погодився. Тим більше, що він збирався показати світу нове обличчя радянського вождя – доброзичливого, відкритого, добротного сім'янина. До складу делегації входили міністр закордонних справ А. Громико, міністр вищої освіти В. Елютін, голова Дніпропетровського раднаргоспу М. Тихонов, письменники М. Шолохов та інші. Хрущова супроводжувала і вже сформована раніше команда: помічники Г. Шуйський, В. Лебедев, О. Трояновський, а також верхівка журналістського світу СРСР: Л. Іллічов, П. Сатюков, О. Аджубей. Всього же, радянська делегація складала більш ніж 100 осіб.

Поїздка почалася ранком 15 вересня. Летіти вирішили на борту ТУ-114 – єдиною в той час моделлю літака, яка була здатна на безперервний переліт із Москви до Вашингтону. Літак був новим, та ще не пройшов увесь цикл польотних випробувань і не був запущений в серію. Конструктор Андрій Туполев в якості гарантії надійності запропонував Хрущову включити до складу екіпажу свого сина Олексія. Хрущов погодився [4]. Вранці того ж дня, за американським часом, ТУ-114 успішно приземлився на військовій базі Ендрюс-Філдс в штаті Меріленд (інші аеродроми не могли прийняти незвичайно великий радянський літак). Хоча за протоколом, що існував у США, салют із 21 залпу передбачався тільки для голів держав, такий салют був даний і на честь прибуття Хрущова, хоча він не був головою держави, а главою уряду [3, с. 93]. На аеродромі ВПС М. С. Хрущова зустрічали президент Дуайт Ейзенхауер і держсекретар США Крістіан Гертер. Потім, у відкритій машині Ейзенхауер та Хрущов направилися у Вашингтон; по обидва боки дороги, яка вела до столиці, їх вітала велика кількість американців. Далі, був урочистий обід в Білому домі, після котрого відбулася церемонія передачі Хрущовим Ейзенхауеру копії вимпела, доставленого на Місяць радянською ракетою [6, с. 152].

16 вересня відбулася нова зустріч Хрущова і Ейзенхауера, – після обіду, який дав тепер уже Хрущов у відведеній для нього резиденції. Обговорювалися головним чином питання роззброєння, німецьке питання, проблеми радянсько-американської торгівлі. Точки зору двох лідерів не співпадали, але вони висловили впевненість в необхідності політики розрядки напруженості. Тоді ж, Хрущов, також, оглянув Вашингтон, зустрічався у Конгресі з членами сенатської комісії із закордонних справ, де він вперше побачив двох майбутніх президентів США – Д. Ф. Кеннеді і Л. Джонсона [3, с. 95]. У книзі «Обличчя до обличчя з Америкою» її автори так описали їх першу зустріч: «Який молодий!» – Говорить Микита Сергійович, потиснувши руку Кеннеді. «Це не завжди мені допомагає», – відповів той, натякаючи, що багато хто заперечує проти висунення його кандидатури на пост президента, мотивуючи це тим, що Кеннеді дуже молодий» [2, с. 73]. Головною подією дня став виступ Хрущова у Вашингтонському клубі преси. Після промови Микита Сергійович відповідав на питання і показав себе непоганим полемістом.

Наступні два дні, проведені вже в Нью-Йорку, виявилися дуже напруженими. На прийомі у мера міста Р. Вагнера були присутні близько двох тисяч осіб, до яких Хрущов звернувся з довгою промовою. Потім відбувся більш вузький прийом у відомого дипломата і громадського діяча А. Гаррімана.

Увечері Хрущов був присутній на обіді у свою честь в Економічному клубі Нью-Йорка. Як писали газети, «це було найбільше зібрання великих бізнесменів, яке коли-небудь відбувалося під одним дахом». І тут Хрущов виголосив велику промову і відповів на численні запитання. Наступного дня Микита Сергійович оглянув місто, відвідав вдову президента Ф. Рузвельта, оглянув Будинок-музей Рузвельта і поклав вінок на його могилу [6, с. 153-154].

18 вересня, М. С. Хрущов виступив на сесії Генеральної Асамблеї ООН, де вразив усіх тим, що запропонував за чотири роки провести загальне і повне роззброєння: у найближчі два роки скоротити до мінімуму, а потім ліквідувати Генеральні штаби і зброю масового ураження. Тут треба зробити дуже важливу обмовку, що всі ці мирні пропозиції Хрущова виникали з його глибокої переконаності, що радянський, комуністичний лад більш прогресивний і СРСР дійсно вдасться наздогнати і перегнати Америку: «Ми зараз відстаємо, але через якийсь час ми вас наздоженемо, дамо свисток і



підемо вперед. Вам подобається капіталізм? – Заради Бога, і живіть! ... Ви вже чуєте свисток нашого потяга. Буде момент, коли наш потяг зрівняється з вашим, і потім ми підемо вперед. І – до побачення!» [11].

19 і 20 вересня Хрущов провів у Каліфорнії, відвідав Лос-Анджелес, Сан-Франциско. У Голівуді на його честь відбувся великий прийом. За обідом в «Кафе де Парі» на студії «XX століття Фокс» зібралися зірки Голівуду – Керк Дуглас, Френк Сінатра, Гері Купер, Елізабет Тейлор. Рональд Рейган від запрошення відмовився. Мерилін Монро, потім розповідала покоївці: «Я безумовно сподобалася Хрущову. Коли нас знайомили, мені він посміхався набагато ширше, ніж усім іншим...». Обід оплачувала компанія «Фокс». Тому роль господаря прийому грав Спірос Скурас, кіномагнат грецького походження; в своїй промові він вирішив пояснити високому гостю, що таке американська мрія на власному прикладі, повідавши, як він вибився з убогості. Після обіду слово взяв Хрущов. Він був сповнений рішучості переграти Скураса в ідеологічній суперечці: «Я почав працювати, як тільки навчився ходити. До п'ятнадцяти років я пас телят, потім овець, а потім корів у поміщика... Потім працював на фабриці, що належала німцям, а потім – в шахті, що належала французам... а тепер я, – прем'єр-міністр великої Радянської держави. І свого минулого я не соромлюся!» [8].

У Діснейленд Хрущова не пустили, заявивши, що поліція Лос-Анджелеса не може гарантувати його безпеку, якщо тільки дирекція не погодиться на час відвідування радянської делегації закрити від відвідувачів весь величезний парк. Радянська служба охорони погодилася з американцями, але це не пом'якшило деякого розчарування.

З ложі, що виходила на знімальний майданчик номер 8, кіностудії «Фокс», подружжя Хрущових спостерігало за зйомками фільму «Канкан» за участю Френка Сінатри, Ширлі Маклейн і Моріса Шевальє. Не витримавши, Хрущов спустився вниз: спочатку він широко посміхався, потім, схаменувшись, постарався прийняти вигляд суворої гідності. Телекамери каналу Кей-ті-ел-ей відобразили його поруч з танцівницями: виглядав він дуже задоволеним. Однак фотографам, які попросили одну з дівчат підняти спідницю, Хрущов зробив догану: «У нас в Радянському Союзі ми звикли милуватися особами акторів, а не їх задми». Наступного дня під час бурхливої зустрічі з лідерами профспілок Сан-Франциско, коли розмова перейшла на підвищені тони, Хрущов встав, повернувся до співрозмовників задом і, піднявши полу піджака, зобразив канкан. «Ось що у вас називається свободою – свобода показувати зад! А у нас це називається порнографією!» [10, с. 469].

Взагалі, Хрущов виступав, що називається «з папірця», проте, дуже часто, не втримуваясь і починав імпровізувати. От тоді всі його слова репортери просто вловлювали на ходу. Так, про казуси виступів Микити Сергійовича в промовах, пише Ю. В. Емельянов в своїй монографії «Баламут в Кремлі»: «...Імпровізовані висловлювання Хрущова американці могли правильно зрозуміти завдяки віртуозному перекладу В. М. Суходрева. Сцени за участю Хрущова і його перекладача показували щодня по телевізору і в кінохроніці США, а тому перекладач Хрущова став вельми популярною фігурою в Америці. Проте, американці не підозрювали, що донести до них слова Хрущова йому часом було нелегко. Особливо, коли Хрущов обіцяв показати капіталістам «кузькіну матір» або заявляв, що «всякий кулик хвалить своє болото». Зрозуміло, згадати з ходу англійське значення слова «кулик» було важко і Суходрев замінив «кулика» «качкою», а «болото» «озером» [3, с. 98-99].

Крім того, під час перебування у Голівуді, Микита Сергійович побував у магазині самообслуговування та в ідальні самообслуговування; ці форми торгівлі та громадського харчування стали незабаром широко застосовуватися і в СРСР. В місті Сан-Хосе він оглянув завод лічильних машин. У нього відбулася гостра дискусія з лідерами американських профспілок, після якої Микита Сергійович пройшовся вулицями Сан-Франциско і відвідав штаб-квартиру портових вантажників. Різними зустрічами і прогулянкою по затоці був заповнений і день 21 вересня [6, с. 153-154].

22 і 23 вересня Хрущов відвідав штат Айова, в столиці якого він оглянув завод сільськогосподарського машинобудування, м'ясокомбінат, торговельну палату. Вранці 23 вересня Микита Сергійович відвідав велику ферму свого знайомого Россуела Гарста, де група радянських комбайнерів проходила навчання техніці обробітку кукурудзи без застосування ручної праці. Журналісти брали в облогу Гарста і його гостя, не даючи їм спокою навіть на кукурудзяному полі: скінчилося все тим, що оскраженілий Гарст почав жбурляти в натовп репортерів кукурудзяними качанами. Багато сучасників згадують, що відомий американський фермер і Хрущов були дивовижно схожі характерами та манерою тримати себе. Обидва були наділені дещо грубватим гумором. Саме тому, вони швидко знайшли спільну мову. Гарст декілька разів відвідував СРСР гостюючи у сім'ї Хрущових [4, с. 473].

На самого радянського лідера величезне враження справила кукурудза. «Я ходив і захоплювався. От як у Гарста всі труби, вода, полив, кукурудза. І найголовніше яка вона величезна!» – писав він у своїх мемуарах. Оглядаючи ферму, радянський лідер побачив добре вгодованих свиней Гарста. Тут же між Хрущовим і репортерами зав'язалася розмова, в якій генеральний секретар ЦК КПРС знову не втримався і почав імпровізувати: «...Ось дивіться: чудова свиня, американська. Але вона має всі властивості і радянської свині. Американська свиня і радянська, я переконаний, що вони можуть разом співіснувати. Так чому ж люди Радянського Союзу і Америки не можуть співіснувати в такому випадку?!» [11]. Саме за такі непротокольні оригінальні висловлювання американська преса і любила Хрущова. Увечері радянський лідер вилетів до м. Пітсбург і побував на великому машинобудівному заводі.



24 вересня Хрущов повернувся до столиці США. Радянське посольство влаштувало великий прийом для дипломатів і вищих чинів офіційного Вашингтона. Були присутні й інші особи, наприклад молодий піаніст Ван Кліберн, що зайняв в 1958 році перше місце на Конкурсі ім. Чайковського в Москві та швидко став дуже популярним.

День 25 вересня Хрущов провів у замській резиденції американського президента – Кемп-Девіді. Бесіди і переговори з Ейзенхауером тривали й наступного дня, а також вранці 27 вересня. Частина зустрічей проходила «віч-на-віч», правда, не без допомоги перекладачів. Хрущов побував на особистій фермі президента і познайомився з його сім'єю [6, с. 153-154]. Як згадує Олексій Аджубей, у Микити Сергійовича була непротокольна розмова з Д. Ейзенхауером: «...Згадували Другу світову війну, знамениті битви. Раптом Ейзенхауер запитав Хрущова, яким чином Радянський уряд регулює виділення коштів на військові програми. «А як ви це робите, пане президент?» – поцікавився, в свою чергу, радянський лідер. Ейзенхауер розвів руками: «Приходять до мене наші військові, розписують, які у росіян приголомшуючі військові досягнення і тут же вимагають гроші – не можемо ми відстати від Рад!» – «Ось так само і у нас, – підхопив думку президента Хрущов, – приходять військові, розписують, які приголомшливі досягнення у американців. І вимагають грошей. Адже ми не можемо відстати від Сполучених Штатів!» [1, с. 115-116].

Радянсько-американське комюніке, опубліковане 27 вересня за підсумками бесід у Кемп-Девіді, свідчило про те, що сторони не наблизилися до досягнення якоїсь згоди. Було оголошено, що переговорів не було, а лише велися «...бесіди ... для з'ясування позицій обох сторін по ряду питань». В їх числі були і німецьке й берлінське питання. Було висловлено думку про важливість проблеми загального роззброєння. Говорилося про можливість досягнення угоди з питання про розширення обміну людьми та ідеями (на цьому особливо наполягали американці). Було оголошено про те, що президент США відвідає СРСР з візитом у відповідь навесні наступного року, але точна дата візиту буде погоджена через дипломатичні канали [9, с. 193-194].

Хрущов на своїй останній прес-конференції у Вашингтоні 27 вересня висловив задоволення своїм візитом. У своїх відповідях на запитання кореспондентів він зазначив, що «після зустрічі з паном Ейзенхауером ... мої надії ще більш зміцнилися». Щоправда, також, Хрущов визнав, що «...не так легко скинути весь той вантаж, який накопичився за багато років «холодної війни». Мені здається, що у президента США складніші умови, ніж у мене. Очевидно, в Сполучених Штатах впливовими є ще ті сили, які перешкоджають поліпшенню відносин між нашими країнами, розрядці міжнародної напруженості» [3, с. 102-103].

27 вересня Микита Сергійович виступив з промовою, яка транслювалася по основних каналах американського телебачення. Він коротко описав зміст своїх розмов з Ейзенхауером, а також не оминув нагоди розхвалити соціалістичний лад СРСР та показати його основні переваги перед західним капіталізмом. Ввечері Хрущов вилетів до Москви. Відпочивав він тільки в літаку. Майже відразу після прибуття до Москви у Палаці спорту відбувся мітинг, на якому Хрущов підводив підсумки свого візиту в США. Через день він знову піднімався на борт літака, щоб летіти на Схід – для участі в урочистостях з нагоди 10-річчя КНР [6, с. 153-154].

Невдовзі після поїздки, на адресу Хрущова, із США стали приходити тисячі листів від простих американців. В одних, було щире захоплення тими ідеями, які виразив Хрущов під час візиту в Америку і слова вдячності, в інших – гостра критика радянського вождя та закиди в його сторону. Проте, сам факт масового написання цих листів свідчить про одне – радянський лідер не залишив байдужими багатьох американців, і в цілому це призвело до підвищення інтересу простих громадян США до Радянського Союзу.

Вже будучи у відставці, пенсіонер союзного значення М. С. Хрущов так згадував про значення тієї поїздки у своїх мемуарах: «...Америка стала шукати можливостей поліпшення відносин з Радянським Союзом. Скажуть: не вийшло! Не зовсім так. Не відразу все виходить. Але ми зламали лід, який сковував наші відносини. Тепер потрібна подальша робота, і народу, і дипломатична, щоб прибирати шматки зламаного льоду, розчистити доріжки і знайти шляхи для поліпшення наших відносин... Ми же з гордістю представляли свій народ, були абсолютно переконані в правильності нашої політики і гідно її захищали. І зараз, коли я згадую минуле, то пишаюся тим часом і політикою, яка проводилася, тими успіхами, які ми здобули на дипломатичному фронті...» [7].

Наслідки зустрічі Д. Ейзенхауера і М. Хрущова в резиденції американського президента дали можливість говорити про «дух Кемп-Девіда», тобто про певне поліпшення радянсько-американських відносин. Цьому сприяла заява Д. Ейзенхауера, що «Америка не збирається залишатися в Берліні довічно, й існуюче становище в Західному Берліні не є нормальним». На зустрічі була досягнута принципова згода щодо необхідності проведення наради глав урядів СРСР, СІЛА, Великобританії й Франції для обговорення цієї проблеми [5, с. 135-136].

Отже, конкретних домовленостей в Кемп-Девіді досягнуто не було. Однак обидва лідери такого завдання і не ставили. Значення зустрічі Ейзенхауера та Хрущова полягає насамперед в тому, що сталися важливі психологічні зрушення. За оцінкою історика Олега Гріневського, у відносини двох суперворогів були закладені звичайні людські основи поведінки, посіяні зерна довіри. Мабуть, вперше з'явилася можливість використовувати стіл переговорів не задля суперечок, а для вирішення важливих міжнародних проблем [12, с. 214]. Однак, треба звернути увагу і на матеріально-культурне значення цього візиту. Після нього, у СРСР почали з'являтися багато нововведень як в побутовому так і в



духовному плані. Варто лише згадати появу в Радянському Союзі електричних машинок для гоління та закладів громадського харчування із самообслуговуванням, а також перших супермаркетів. Всі ці та багато інших новацій отримали свій початок із того способу життя, який побачила радянська делегація в ході пам'ятного візиту до США у 1959 році.

Результатом поїздки Хрущова до США не стала загальна розрядка у відносинах між СРСР і західними країнами. Проте, можна говорити про деяке потепління між ними. Про це свідчив навіть такий невеликий за значенням факт, як привітання Хрущовим У. Черчилля з нагоди 85-річчя колишнього англійського прем'єра. Черчилль був приємно здивований отриманою телеграмою. У своїй відповіді він писав, що зворушений привітаннями Хрущова і сподівається, що «ми знайдемо шлях, який приведе до врегулювання для всіх». Проте, як ми знаємо з подальших подій, потепління у відносинах було нетривким і вже скоро почався новий виток конфлікту. Напевне, що тоталітарний режим, який панував в СРСР і не міг співіснувати в мирних відносинах із США, адже без постійної зовнішньої загрози, «зовнішнього ворога» немислиме існування будь-якої тоталітарної системи. В кінці 80-х років, розрядка все-таки сталася, проте, одразу після цього Радянська держава зазнала краху. В кінці ж 50-х рр. XX століття, СРСР відійшов від доктрини мирного співіснування у напрямку політики з позицій сили по відношенню до західного світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аджубей Алексей. Те десять лет. – М., 1989. – 335 с.
2. Аджубей А., Грибачев Н., Жуков Г., Ильичев Л., Лебедев В., Литошко Е., Матвеев В., Орлов В., Сатюков П., Трояновский О., Шевченко А., Шуйский Г. Лицом к лицу с Америкой. – М., 1960. – 390 с.
3. Емельянов Юрий. Хрущев: Смутьян в Кремле. – М., 2005. – 240 с.
4. Знаменитая поездка Никиты Хрущева в США // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.softmixer.com/2012/01/blog-post_13.html
5. Манжолова В. А., Білоусов М. М., Тайдуков Л. Ф. та ін. Міжнародні відносини та зовнішня політика. – К., 1999. – 558 с.
6. Медведев Рой Александрович Н.С. Хрущев. Политическая биография. – М., 1990. – 268 с.
7. Никита Сергеевич Хрущев. Воспоминания. Книга 4. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bookol.ru/dokumentalnaya_literatura_main/biografiya_i_memuariy/23198.htm
8. Первый визит Никиты Хрущева в США. Историческая справка // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ria.ru/politics/20090915/185128613.html>
9. Системная история международных отношений в четырех томах. События и документы. 1918-2003 / Под ред. А. Д. Богатурова. Том четвертый. Документы. 1945-2003. – М., 2004. – 598 с.
10. Таубман Уильям. Хрущев / (Жизнь замечательных людей: сер. биогр.; вып. 1142); пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. 2е изд. – М., 2008. – 850 с.
11. Хрущев в Америке // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.libma.ru/istorija/vremena_hrushcheva_v_lyudjah_faktah_i_mifah/p4.php
12. Шевелев В. Н. Н.С. Хрущев. Ростов – на – Дону, 1999. – 352 с.

О. ЯРЕМЧУК

ЗАСЕЛЕННЯ ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ НІМЕЦЬКИМИ КОЛОНІСТАМИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVIII СТ. ПРИЧИНИ ТА ПЕРЕДУМОВИ

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент С.І. ШЕВЧЕНКО

Можливо, існують складніші проблеми людського буття, ніж національні, але серед них небагато таких, які могли б зрівнятися з останніми силою пристрастей, що спалахують навколо них, гостротою дискусій, вибухами емоцій, що на жаль, часто ведуть до кривавих сутичок.

Ментальність будь-якого етносу не може розвиватись відокремлено від впливу народів, що примхою історії були визначені його сусідами. Крім того, часто соціально-культурні традиції, звичаї одного народу переплітаються з традиціями і звичаями інших народів під час міграційних хвиль, колонізаційних рухів, війн та інших обставин. Такий вплив взаємокультури та народів не обійшов і український народ.

Згідно з останнім переписом населення, Україна в своєму національному складі є моноетнічною державою. Але в нашій державі достатньо регіонів із значною кількістю представників інших національностей. Яскравим прикладом такого регіону є Південь України. Це пояснюється його геополітичним положенням і характером заселення земель. Активна колонізація розпочалася тут лише з другої половини XVIII – початку XIX ст. І відбувалася вона, як за рахунок місцевого населення, так і за допомогою іноземних громадян.

Українська земля стала другою батьківщиною для різних націй, які, переселяючись, приносили з собою самобутню культуру, котра дійшла й до наших днів, хоча і в дещо в зміненому вигляді.

На сучасному етапі історичного розвитку України досить часто говорять та пишуть про етнічні меншини росіян, євреїв, кримських татар, циган, караїмів, сербів. І майже не згадують німецьку діаспору, яка була досить чисельною в XIX – на поч. XX ст., підтвердженням цих слів є відомості про велику кількість населених пунктів, які носили німецькі назви.

Іноземний вплив на землі Російської імперії завжди був значним. У кожного імігранта були причини переселення. Скажімо, декого приваблювала можливість збагатитися за рахунок бюрократичного державного апарату, а потім разом з нагромадженим капіталом повернутися на батьківщину. Звичайно, не всім вдавалося втілити цю мрію, багатом таким вихідців, освоївшись та



розбагатівши, залишалися тут назавжди і асимілювалися з місцевими жителями. Але це не стосується німецьких колоністів.

Так склалося, що саме представники німецької держави наприкінці XVIII та в I пол. XIX ст. стали одним з найяскравіших чинників соціально-економічного розвитку Півдня України. В той же час це не було першим контактом українського та німецького народів.

Перші зв'язки між слов'янами і германцями на території сучасної України відносяться до III – поч. IV ст. Так, у IV ст. у Подніпров'ї склалося протодержавне утворення, відоме в історії як "державна Германаріха". Є свідчення і про торгівельні контакти між германцями та слов'янами в VII ст. Ці торгівельні зв'язки висвітлює арабський письменник Мохаммед бен Ісак з VIII або початку IX ст., який описує Славонію і приходять до Румського (Чорного) моря" [5, 382].

Але більш активні взаємовідносини між двома народами починаються з X ст. У цей час у Київській Русі все частіше з'являються європейські купці, посольські делегації. Починаючи з X ст. невеликі групи німців із Майнцу, Відня, Любеку засновують торгівельні колонії в Києві, Володимирі-Волинському, Луцьку [4, 27].

Німці були і в оточенні козацької старшини, саме їм гетьманський уряд доручає займатися укріпленням фортець. Під час гетьманування Івана Виговського й Петра Дорошенка в Україні служили навіть спеціально найняті німецькі військові підрозділи. Відомо, що генеральний осавул артилерії Івана Мазепи Фрідріх фон Кенігсек керував обороною Батурина проти Меншикова 1708 р. За спогадами французького дипломата Жана Балюза, гетьман Мазепа мав двох писарів німців.

Особливого значення для подальшого історичного розвитку України мав маніфест Петра I 1702 р., у якому містилося звернення до іноземних громадян, що бажали вступити на військову службу в Росію, а також до купців і ремісників [5, 30]. Даний маніфест фактично став основою майбутньої іміграційної політики Росії, де в середині XVIII ст. склалися сприятливі умови для переселення іноземних колоністів.

Колонізація, що почалася з середини XVIII ст. мала такі характерні риси:

1. проводилася цілеспрямовано державою, яка сама запрошувала колоністів, на відміну від попередніх історичних епох, коли переміщення по державі було самовільним;
2. держава гарантувала колоністам певні права, пільги, вільності, які були записані в державних законодавчих актах;
3. колонізація носила масовий характер.

Виникає питання: чим була зумовлена така політика держави? Навіщо було запрошувати іноземних громадян, невже не вистачало своїх? А з іншого боку, чому була така велика кількість бажуючих покинути свою Батьківщину і їхати світ-за очі у невідому країну? На всі ці питання передбачається знайти відповідь у подальшому висвітленні даної теми.

Отже, чому Російська імперія була зацікавлена в іноземних переселенцях? Перш за все, проведення даної політики було обумовлене декількома причинами, що були зумовлені, переважно внутрішніми причинами в самій країні.

Перемоги над Туреччиною у війнах 1768-1774 рр. та 1787-1791 рр. забезпечили Росії контроль над важливим у економічному та стратегічному відношенні регіоном Північного Причорномор'я, за яким закріпилася офіційна назва "Новоросія". Території являли собою великі масиви родючих земель, на яких проживала мала кількість населення.

Ситуація загострилась ще більше після приєднання Криму до Росії в 1783 р. – почалася масова еміграція кримських татар до Туреччини. Переселення набуло великих розмірів, для захисту нових кордонів та господарського освоєння краю уряду довелося приймати відповідні міри.

Перед ним стояло завдання: "оживити" отримані території – великі степові простори осілим землеробським населенням, зробити їх вигідним міцним та безпечним здобутком. Але для втілення даного завдання державі не вистачало ані людей взагалі, ані власне надійних колонізаторів.

Крім цього, селянство того часу було дуже пригноблене та знесилене, щоб являти собою достатній елемент для успішної колонізації в тих розмірах, яких вимагали державні інтереси. Наступною причиною запрошення іноземних колоністів було те, що в країні по суті не існувало вільних селян, адже вони були закріплені за категорією, або державних, або ж поміщицьких селян. Та і в будь-якому випадку, колонізація виключно за рахунок населення Російської імперії тодішніх околиць країни потребувала б таких затрат часу, очікувати яких здавалося уряду несумісним з користю та потребами держави. Тому залишався один вихід – колонізація з-за кордону.

Особливо великих розмірів колонізація набула за часів правління Катерини II, яка на відміну від Єлизавети, що запрошувала сербів, хорватів, чорногорців, волохів і створювала військово-землеробські поселення, зупинила вибір на німецьких переселенцях. І цьому є раціональне пояснення, адже німці були відомі всій Європі як якісні сільські господарі. Наступною причиною, що змусила розпочати переселенський рух, була необхідність протидії українському сепаратизму. Це було своєрідним вирішенням українського питання. Третя причина була тісно пов'язана з першою: господарський розвиток південноукраїнських територій дозволив би укріпити південні кордони у військово-політичному відношенні [2, 13].

Що ж стосується чинників, які сприяли переселенню німців на територію України, то їх можна поділити на три групи: політичні, економічні, соціальні. Так, наприклад, становище ремісників, як в Данцигу, так і на інших німецьких територіях, протягом усього XVIII ст. було неблагополучним,



змушуючи деяких з них залишати місця проживання. Це пояснюється як політичними факторами – Семилітньою війною 1756-1763 рр. та її наслідками – політичною роздробленістю німецьких земель, так і економічними – відсутністю єдиної грошової одиниці, єдиних мір довжини та ваги, єдиного внутрішнього ринку, збиткової внутрішньо-економічної політики правителів німецьких держав та ін.

Крім того, в кінці XVII – XVIII ст. процес урбанізації в Західній і Центральній Європі зайшов досить далеко і здійснював певний вплив на стан суспільства. Виникла своєрідна демографічна напруга. Так, в XV ст. найбільш заселеною областю Німеччини був Бюртемберг – 44 людини на 1 кв. км. тоді як у Франції та Іспанії густота населення складала 34 і 17 людей на кв. км. [6, 4].

Спостерігався великий господарський занепад міст та ремесел, продовжувався процес інтенсивного "вторинного закріплення селян".

Зазначені обставини сприяли тому, що Маніфест Катерини II, виданий у 1765 р., який запрошував до переселення в Росію, був сприйнятий частиною німецького населення з великою надією на перспективу до корінної зміни свого становища. Ці люди сподівалися стати власниками землі на пільгових умовах, звільнитися від свавілля поміщиків і т.д.

Отже, як бачимо, взаємовідносини між двома народами (українським та німецьким) мають тривалий історичний розвиток.

Той факт, що у XVIII ст. на території України створюються численні німецькі колонії був зумовлений багатьма причинами, як зі сторони країни, що запрошувала іноземних громадян, так і зі сторони запрошених. З обох боків це було вимушеним кроком і в даному випадку шлях вирішення проблеми, який влаштував обидві сторони, було знайдено.

Переселенці отримували на нових землях ті права та вольності, яких були позбавлені на своїй батьківщині рядом обставин, а країна, що їх запрошувала на своїй землі, – населення, якого їй так не вистачало та ще й гарних господарів, господарства яких були оснащені новітнім обладнанням та добре зорганізовані. На той момент обидві сторони, використовуючи один одного, були у вигаді.

Законодавчі акти, які гарантували колоністам права в Російській імперії, були видані за часів правління Єлизавети Петрівни, починаючи з 1751 р. [4, 277]. Даний етап колонізації мав військово-стратегічні завдання і був спрямований на правове забезпечення переселенців. Так, 24 листопада 1751 р. було видано наказ "Про прийняття в підданство сербів, бажаючих поселитися в Росії та служити в особливих полках; про визначення на кордоні з боку турецької сторони вигідних місць для поселення і про підкорення цих полків «Військової колегії».

Організатору переселення генерал-майору Хорвату була видана 11 січня 1752 р. жалувана грамота, якою передбачалося створити на відведених йому землях два гусарських та два пандурських полки, назвати територію яку заселяли, «Новою Сербією» і збудувати там фортецю св. Єлизавети. Були видані конкретні вказівки «О порядку водворення» в нових місцях прибулих переселенців.

В лютому 1754 р. на території Нової Сербії нараховувалося 2225 чоловіків та 1694 жінок. Серед них були серби, македонці, болгары, угорці, німці [8, 31]. Небагато чисельні етнічні німці змішалися в загальній переселенській хвилі вихідців з Австрійської імперії. Практика створення воєнізованих поселень себе не виправдала. Кордони імперії стрімко просуваються на південь, і в цих умовах на перший план вийшли не військово-стратегічні розрахунки, а питання господарського освоєння нових земель.

Багатообіцяючий маніфест було видано імператрицею Єлизаветою 2 травня 1759 р., в якому говорилося про заохочення селян та ремісників з гарантією не бути обкладеними податками впродовж декількох років.

Таким чином, питання про доцільність запрошення до Російської імперії іноземних колоністів принципово було вирішене ще за часів царювання імператриці Катерини II, яка 4 грудня 1762 р. видала маніфест, котрим запрошувала сільське населення європейських країн переселятися до Російської імперії. Для кожної сім'ї гарантувалися надавання землі та виявлялася «монарша милість і благовоління».

Але дане запрошення не дало очікуваного результату принаймні в 1762 р. на нього не було відгуку. Та цьому є певне пояснення, оскільки маніфест окрім заклику до переселення не містив жодних гарантій на користь майбутнього громадського стану нових переселенців. Потрібно було виправити недоліки першого маніфесту. Це завдання виконали два законодавчі акти від 22 липня 1763 р., які й стали юридичним фундаментом для іноземної колонізації вільних земель на півдні імперії. Це були: указ про заснування канцелярії опікуєнства іноземних переселенців і маніфест про їхні права та пільги для них.

Згідно з останнім німецькі колоністи дістали значні привілеї: при поселенні в Російській імперії вони отримували земельні ділянки від 30 до 65 десятин, допомогу у розмірі 500 карбованців, держава гарантувала їм свободу віросповідання, звільнення від податків на 10 років і більше та від військової служби, підприємцям дозволено було створювати фабрики, займатися торгівлею, варити пиво тощо.

В процесі переїзду такі категорії емігрантів інформувалися про те, що їх підприємства можуть утворюватися на відстані не менше 60 верст від міст (тобто, на території колоній). Повідомлялося що колоністи, які зможуть збудувати в Росії заводи, а також вироблятимуть раніше невідому для країни продукцію, на 10 років будуть позбавлені від платежу внутрішнього, торгового і прикордонного мита.

При колоніях дозволялося утворювати торги і ярмарки без зборів мита з об'єму проданого в державну скарбницю, безмитного ввезення товарів на 300 крб. для продажу на місцевих і російських ринках [1, 40]. Жодних майнових чи станових обмежень щодо колоністів маніфест не містив. Тим, хто



не мав грошей на дорогу держава надавала допомогу, беручи на себе зобов'язання по витратах за перевезення, які колоністи повинні були повернути через декілька років [8,30].

Цей маніфест було повідомлено всім російським резидентам за кордоном. Результату не довелося чекати довго, особливо в Німеччині, куди урядом були відправлені особливі комісари для прийому переселенців, які організовано переправляли їх до Росії. Вже починаючи з 1764 р. йшло інтенсивне заселення Південного регіону України німецькими колоністами.

Перед урядом постали нові проблеми, які необхідно було негайно вирішувати. Які саме місця кращі та корисніші для поселення іноземців? Скільки давати землі і на яких умовах? Яким чином запровадити закон спадкоємності в землях, які були розділені між сім'ями.

Скільки залишати орної землі та інших угідь при кожній колонії, в селах та хуторах, пустих дворових місцях для ремісників та для дітей переселенців. Де взяти людей, які б наглядали за колоніями та скільки їм платити [3,13].

Дані завдання було вирішено в «Плані про роздачу в Новоросійській губернії державних земель для їх заселення», опублікованому в 1764 р. Саме відтоді територія над долиною Дніпром дістала назву Нової Росії, яка залишалася тривалий час.

Було затверджено, що для кожної сім'ї потрібно дати 30 дес., з яких 15 дес. - орної, 5 дес. - сінокоосу, 5 дес. - лісових угідь, 5 дес. - дворової (під дім, город) [1,38]. Цей блок законів детально регламентував умови і принципи переселення. В загальному плані їх можна звести до наступних важливих моментів: іноземним колонізаторам надавалася земля за умови її обробітки та, організація прибуткових господарств різної спрямованості, Земля була власністю колонії, в якій розподілялася по дворах та знаходилася у спадковому володінні сім'ї. Вона могла бути відібрана у випадку порушення колоністами правил; продавати землю або її дарувати колоністам заборонялося. Іноземним колоністам для організації господарства надавалися грошові позики та давалися економічні пільги.

Не забувалися й гуманітарні проблеми Так Указ від 9 червня 1763 р. дозволяв усім іноземцям, які переселилися на територію Російської імперії, «строить и содержать по их законам церкви в тех местах, где они селиться пожелают» [7,28].

Про те що нове законодавство орієнтувалося перш за все на господарське освоєння нових територій, свідчить спеціальне «Доповнення» до Плану 1764 р. де говорилося:

1. «Допускати к переселению в Россию и к водворению на казенных землях исключительно хороших земледельцев и людей, приобревших навыки к возделыванию винограда, в разведении шелковичных деревьев и других полезных растений, а также сведущих в скотоводстве, особенно в содержании улучшенных пород овец.

2. Равным образом допускать мастеровых, полезных особенно в сельском быту».

Особливу увагу царський уряд приділив законодавчій основі успадкування колоністами майна. Зокрема, зазначалося, що землю успадковував менший син в сім'ї. Якщо молодший син успішно керувати наділом не міг (з будь-яких причин), то спадкоємця або опікуна призначав батько.

Таким чином, для заснування колоній була створена міцна законодавча база, яка стосувалася як умов заснування колоній, так і їх функціонування.

Отже саме Катерина II поклала початок законодавчій бази що стимулювало колонізацію Півдня України. Усі ж наступні правові акти, видані за часів її правління, вже лише регламентували політику в цій сфері. Саме ця імператриця зуміла закласти фундамент «організованого колонізаційного процесу».

Але були й негативні аспекти даної політики. Зокрема і питанням переселення колоністів займався спеціальний апарат при уряді-Канцелярія опікунства іноземців, ця канцелярія була згубною перш за все для держави та казни, комісари не проводили належної політики «відбору» бажаючих.

Тому дана політика привернула велику кількість неблагонадійного населення, яке було зацікавлене виключно в отриманні грошового забезпечення, котре виділялося комісарами для приїзду до Російської імперії, після отримання якого вони зникали. Але й той контингент який потрапляв у нову колонію не міг стати гарним господарем, через це, а також внаслідок турецьких та польських війн, 1770 р. виклик та прийняття переселенців із-за кордону був тимчасово зупинений.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булан А. Німці на півдні України: історія і участь // Інформаційний бюлетень. - Київ, 1995. - №2. - С.38-43.
2. Васильчук В. Німецькі поселенці в Україні // Історія в школі. - 1999. - №10. - С.11-16.
3. Державний архів Кіровоградської області. - Ф.20. - Оп.2. - Спр.13.
4. Дружинина Е.И Северное Причерноморье 1775-1800 гг. - М.: Наука 1959. - 277 с.
5. Дружинина Е.И Южная Украина в 1800-1825 гг. - М.: Наука, 1970. - 382 с.
6. Касяненко М. Німці в Криму // День (Київ). - 2001. - 4 жовтня. - С.4.
7. Сергійчук В. Німці в Україні // Український світ. - 1993. - №1-2. - С.28-29.
8. Чирко Б. Німці в Україні // Відродження. - 1997. - №1. - С. 27-32.



ФІЗИКО–МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Ірина БОБИК

ПОНЯТТЯ «АКМЕОЛОГІЯ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

(студентка V курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Трифонова

Вчені розглядають акмеологію як інтегральну науково-практичну дисципліну, що дає змогу досліджувати і проектувати досягнення на максимальний рівень, тобто досягнення особистісної вершини людини (АКМЕ).

У великому психологічному словнику написано, що акмеологія (з грецького акме – найвищий рівень, вершина) – комплексна наука про людину, що знаходиться в періоді його зрілості, тобто найбільш продуктивному періоді його життя [5].

За визначенням О.О. Бодалева акмеологія визначається як наука, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку (О.О. Бодалев [4], А.О. Деркач [2], Н.В. Кузьміна [8]). При цьому В.А. Жмуров дає визначення з психологічної точки зору, уточнюючи його: акмеологія – наука про вивчення людської особистості в період її соціальної, духовної та творчої зрілості, а також взаємовідносин її із суспільством [6].

Таким чином, можна стверджувати, що акмеологія – міждисциплінарна галузь знань в системі наук про людину. Її основними проблемами виступають закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини: розвиток людини як індивіда, суб'єкта праці й особистість. Як наука, акмеологія виникла у 20-30 роки ХХ століття, біля витоків формування акмеологічних ідей в науці стояли видатні вчені, серед яких Б.Г. Анан'єв, В.М. Бехтерев і Н.А. Рибніков [1], що запропонував саме поняття «акмеологія».

У різних державах психологи по-різному визначають місце акмеології у науці.

Так російський психолог Б.Г. Анан'єв у середині ХХ століття виділив її у систему наук про людину, сформулював основну ідею цієї науки, яка полягає у вивченні «вершин» життя, вищих досягнень особи [5]. Серед його учнів Н.В. Кузьміна, О.О. Бодалев, Г.С. Михайлов та ін.

Розвиток основ акмеології в Росії простежила Н.В. Кузьміна, яка узагальнила праці В.М. Бехтерева, М.О. Рибнікова, Б.Г. Анан'єва та інших [8]. У Росії ця наука визнана на державному рівні і виокремлена в окрему галузь. Були оприлюднені маловідомі сторінки вітчизняної дореволюційної думки про самоудосконалення, рефлексію і мудрість людини. У 1995 році за ініціативи А.М. Зімічева у Санкт-Петербурзі відкрито акмеологічну академію, яка нині має назву інститут психології і акмеології [1].

В Україні у 2007 р. заснована Українська Академія Акмеологічних Наук. З 2010 року розпочався випуск наукового журналу «Акмеологія в Україні: теорія і практика» [3]. Подібні наукові напрямки є в документах ЮНЕСКО [7].

Протягом 2011-2013 років дослідженням проблеми «Акмеологічні засади професійного становлення особистості вчителя» займаються вчені й Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка під керівництвом професора В.В. Радула [9; 10].

У країнах Західної Європи цьому науковому напрямку приділяється менше уваги.

Акмеологія розглядає людину як суб'єкта життєвого шляху і розробляє засоби досягнення особистістю соціальних і вершин власних можливостей. Так як кожна людина має власні якості, то направленість і масштабність АКМЕ у різних людей суттєво відрізняється. Це природно, люди від народження неоднакові за своїми задатками і здібностями, у них різні можливості розвитку, проте серед цього великого різноманіття можна виокремити як мінімум чотири магістральні шляхи розвитку, котрі відповідають відомим методологічним принципам вивчення людини (Б.Г. Анан'єв, В.М. Мясіщев, О.О. Бодалев), рис. 1.

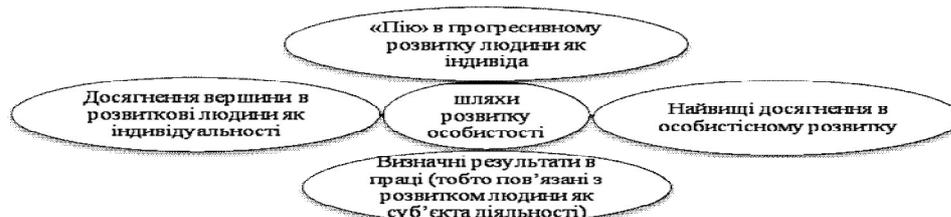


Рис. 1. Шляхи розвитку особистості

Дані напрями пов'язані між собою, хоча в багатьох випадках сам розвиток здійснюється гетерохронно (асинхронно).



Якщо не розглядати історичний аспект проблеми, то можна стверджувати, що світоглядні й наукові ідеї акмеологічного змісту відносно розвитку і самовдосконалення людини, повноти його самореалізації в житті, діяльність і творчість є такими ж древніми, як саме наукове знання про людину. Пошуки шляхів самореалізації особистості, розкриття її потенціалу реалізовується майже завжди. Акмеологічні ідеї про розвиток особистості висвітлювались багатьма філософами старовини. Наприклад, базове акмеологічне поняття про самореалізацію творчого потенціалу особистості тісно пов'язане в змістовному відношенні з поняттям «саморух», введеним ще Платоном. Акмеологічний за суттю підхід оволодіння творчою майстерністю якскраво і образно виклав Леонардо да Вінчі в своєму знаменитому трактаті «Обучение живописца» [2]. Специфіка історичного розвитку акмеологічних ідей було прослідковано Н.В. Кузьміною, яка відкрила маловідомі, проте досить вагомні сторінки вітчизняної дореволюційної філософсько-релігійної думки. Гуманістичні, філософські та антропологічні ідеї акмеологічного змісту про самовдосконалення, рефлексії і мудрості людини відображені в працях В.С. Соловйова, М.О. Лосского, А.Ф. Лосева [2].

Нинішній стан акмеології відобразився і на суттєвих характеристиках її базисних основ та категорій. Проведенні емпіричні та теоретичні дослідження дозволили визначити та описати *мету, предмет, об'єкт і задачі* акмеології на сучасному етапі розвитку її як науки [2]:

Мета акмеології – вдосконалення людини, допомога в досягненні ним вершин в фізичному, духовно-моральному й освітньому розвитку, гуманізація даного розвитку.

Об'єктом акмеології – особистість, яка прогресивно розвивається та самореалізується головним чином у досягненні вершин власного саморозвитку та досягнення піку своїх можливостей.

Предметом у широкому розумінні є процеси, закономірності та механізми вдосконалення людини як індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці та особистості в життєдіяльності, навчанні, спілкуванні, приведення до оптимальних шляхів самореалізації, досягнення вершини в розвитку. В більш вузькому розумінні предметом акмеології є пошук закономірностей вищих досягнень, самореалізації в різних сферах, самокорекції та самоорганізації. Предмет акмеології досить широкий, а тому має різні рівні конкретності, відповідно різні досліджувані сфери та практики.

Своєрідність предмета і об'єкта акмеології знайшла своє відображення в головних задачах, актуальних саме на нинішньому етапі розвитку її як науки. Вони об'єднуються у групи. [2]:

Перша група задач пов'язана з науковим висвітленням феноменології АКМЕ, подальшою розробкою теоретико-методологічних основ акмеології, описом її статусу, місця в системі наук, визначенням та описом кількісно-якісних характеристик АКМЕ. Останнє дозволить процес його досягнення зробити більш ціленаправленим.

Друга група задач спрямована на вивчення загальних і окремих закономірностей досягнення АКМЕ, визначення того загального, що притаманне всім, хто досягнув визначних результатів, як індивідам, особистостям і суб'єктам діяльності. В той же час виокремлення загального повинно обов'язково супроводжуватися аналізом особливого, характерного для конкретного виду діяльності, і одиничного, притаманного окремому індивіду.

Третя група задач направлена на виявлення умов і факторів (в широкому розумінні), сприятливих чи несприятливих руху до АКМЕ і досягнення вершини в розвитку. Тут особливу увагу необхідно приділяти пошуку і систематизації суб'єктивних факторів, аналізу ролі сімейного виховання, освіти, особистісних і професійних стандартів та еталонів, відношення до власних досягнень.

Четверта група завдань пов'язана з розробкою власне акмеологічних методів дослідження і розвитку особистості. Будь-яка наука по-справжньому набуває статусу самостійності, коли в неї є свої власні дослідження і методичний апарат. Акмеологія не є виключенням. На початку її становлення акмеологічні задачі вирішувалися за допомогою загальнонаукових та психологічних методів, але швидко настав час, коли актуалізувалася проблема розробки власних методів. Робота в даному напрямку продовжується, і є вже певні результати.

П'ята група задач орієнтована на розробку акмеологічних моделей досягнення вершини своїх можливостей у різних сферах діяльності. Зрозуміло, що стало необхідно теоретичне обґрунтування самої категорії «акмеологічна модель». Створення акмеологічних моделей дозволить писати цілісність і структуровані стандарти рівня найвищих досягнень, які являються важливим орієнтиром для особистісного розвитку, оптимізації цього процесу.

Шоста група задач спрямована на створення власне акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості і в першу чергу досягнення найвищого рівня власних можливостей.

Сьома група задач орієнтована на конкретні прикладні акмеологічні дослідження, що, в свою чергу, закріпить природні тенденції до диференціації науки, становленні її дослідницького характеру.

Розвиток акмеології як науки, затвердження її в системі людинознавства потребує вирішення методологічних задач, розв'язок яких необхідний для створення теоретичних основ фундаментальних і прикладних акмеологічних досліджень. У даний час найбільш актуальними для акмеології є наступні *методологічні задачі* [2]:

- диференціація предмета акмеології від предмету суміжних наук;
- систематизація специфічних понять і розкриття їх акмеологічного змісту і сенсу;
- визначення співвідношення в акмеологічних дослідженнях індивідуального підходу з типізацією, типологізацією, факторизацією в аналізі стратегії та методів досягнення поставлених цілей;



- внутрішня інтеграція загальної і спеціальної областей акмеології;
- розробка фундаментальних проблем початку XXI століття в контексті розв'язання акмеологічних задач.

На початку XXI ст. необхідність в акмеологічних знаннях суттєво актуалізувалась. Даний етап розвитку нашого суспільства поставив перед кожною особою непрості задачі, для яких, не існує стандартних готових рішень. Відповідно нинішньому стану суспільства в умовах невизначеності, ризику і відповідним моральним нормам соціальної регуляції поведінки особистість повинна проявляти самостійність, покладатись головним чином на власні сили. Іншими словами, повинен формуватись активний і незалежний тип особистості.

Саме тому такі характеристики акмеології, як реалістичність і перспективність, багато чому визначають її наукові орієнтації та положення в системі людинопізнання. Наукова орієнтація акмеології опирається на сукупність ідей і цінностей людини, її духовний світ, здібності до творчого саморозвитку і самовдосконалення (О.О. Бодалев, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна) [2]. При вивченні та описі наукових орієнтацій акмеології необхідно пам'ятати, що вони проявляються в онтологічному, гносеологічному, аксіологічному і методологічному плані чи аспекті.

Онтологічний план характеризує об'єктивний простір акмеології. Як наука вона охоплює таку сферу людської реальності (перш за все досягнення найвищого рівня можливостей і розвитку), яка спеціально глибше не розглядається іншими науками, відповідно, не може характеризуватись «простим перенесенням», експлікацією й інтеграцією знання із суміжних з акмеологією наук.

Гносеологічний план характеризується самостійною дослідницькою діяльністю, в якій розглядає, перш за все, акмеологічний аспект людської реальності специфічними для даної науки методами. В практичній діяльності акмеологія використовує власні технології і приклади самореалізації та самовдосконалення.

Аксіологічний план виражає собою базисні цінності особистості. З акмеологічної точки зору, однією з цілей життя людини в сучасному постіндустріальному та інформаційному суспільстві є його спрямованість на досягнення вершини в особистому та навчальному розвитку, гуманізація даного розвитку.

Методологічний план відображає статус акмеології як нової самостійної науки, інтегративної і міждисциплінарної, комплексної за формою, системою і способом організації знання.

Серед інших аспектів акмеології необхідно зазначити *культурологічний, етичний, геронтологічний, естетичний, синергетичний* [2].

В акмеологічних дослідженнях [2] було доведено, що в акмеології присутні як мінімум три науково-методологічні орієнтації, рис. 2:

– *Природнича орієнтація* виражається в тому, що емпіричні акмеологічні факти і відношення описуються та інтерпретуються в дисциплінарних стандартах, характерних для класичного природознавства, адже акмеологія, як і родова по відношенню до неї психологія, головним чином взаємодіє з конкретними об'єктами.

– *Суспільно-гуманітарна орієнтація* в акмеології проявляється ще більш образно. Вона має різні онтологічні визначення, але основне пов'язане з прогресивним розвитком особистості при гармонійному поєднанні особистісних та суспільних інтересів.

– *Технологічна орієнтація* проявляється у зв'язку зі системотехнікою, теорією інформації і праксеології, а також через технологічні стандарти практично орієнтованого прикладного знання.



Рис. 2. Науково-методологічні орієнтації акмеології

Акмеологія як наука комплексу людинопізнання має різноманітні міжпредметні зв'язки з іншими науками, які допомагають їй у розв'язанні складних системних проблем, визначенні акмеологічних закономірностей. Міжпредметні зв'язки акмеології відрізняються змістом і напрямком, характером і широтою предмета, його цілісною орієнтацією, онтологічним статусом об'єкта, науковими і практичними задачами, за вагою і значимістю цілей суб'єкта розвитку.

В даний час поширена думка [2], що рідною наукою для акмеології є психологія.

Це безумовно, справедливо. Психологія багатьма теоретиками науки (Б.М. Кедров та інші) часто оцінювалась як центральна дисципліна в системі сучасних наук, що вивчають людину, тому психологічні знання весь час використовуються в акмеологічних дослідженнях. Тривалий час в акмеології використовувались виключно психологічні інструменти дослідження і перш за все



психодіагностичні методи і розвиваючі психотехнології. Вони використовуються і зараз, але вже в новій якості і відповідно з власними акмеологічними методами.

Друга наука, з якою акмеологія пов'язана самим безпосереднім чином, є філософія [2]. Зв'язки з філософією здійснюються за двома основними лініями: світосприйняття і методологічна.

Філософія, розглядаючи загальні тенденції розвитку науки, приділяє увагу й акмеології, особливостям її наукового статусу, ціннісним точкам відліку в аналізі акмеологічної проблематики, визначаючи систему критеріїв (екзистенціональних, історичних, моральних, культурологічних, естетичних та інших), котрі дозволяють точно визначити, що є рухом до АКМЕ, а що – ні. Філософія світосприйняття задає аксіологічні ідеали і праксіологічні цілі для акмеології. Вона безпосередньо впливає на методологічну побудову акмеології як комплексної науки, направляючи науковий пошук на визначення акмеологічного наповнення провідних методологічних принципів.

Тісними є зв'язки акмеології з педагогікою, так як об'єктом педагогіки також є особистість, окремої вікової групи (діти та підлітки). Проте деякі підходи, принципи та методи є загальними як для педагогіки, та і для акмеології.

Міждисциплінарні зв'язки представлені на схемі, рис. 3.



Рис. 3. Міждисциплінарні зв'язки акмеології

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеологический словарь/ Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161с.
2. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
3. Акмеологія в Україні: теорія і практика : теорія і практика: [всеукр. наук. журнал].- №1. – 2010. – 152с.
4. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев //Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 5. – С. 73-79.
5. Большой психологический словарь. / Под ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.:Прайм-Еврознак; М.: Олма-пресс, 2004. – 666 с.
6. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В.А. Жмуров – М.: Джангар, 2010. – 864 с.
7. Заглядывая в будущее столетие. Высшее образование в XXI веке (по материалам ЮНЕСКО)// образование в документах: информационный бюллетень. – №5(92). – 1999.
8. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмин. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
9. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості/ В. В. Радул// Рвдна школа. – 2011.- №3. – С.15-20.
10. Рацул А. Б. Акмеологічні особливості у процесі соціального і професійного становлення вчителя/ А.Б. Рацул// Наукові записки. – Кіровоград, 2012. – Вип.87. – С. 23-28. – (Серія: Педагогічні науки).

Катерина ГАВЧУК

НАВЧАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ДО ВИВЧЕННЯ ДЖЕРЕЛ ЕЛЕКТРИЧНОГО СТРУМУ ТА ЕЛЕКТРИЧНОГО КОЛА В КУРСІ ФІЗИКИ 9 КЛАСУ ЗА ПРОЕКТОМ НОВИХ ПРОГРАМ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.П. Вовкотруб

Проектом нових навчальних програм з фізики в 8 класі основної школи [4] визначено вивчення двох розділів, другим з яких є «Електричні явища. Електричний струм». Враховуючи дотримання в цілому вимог виконання дидактичних принципів, вважаємо, що за відсутності нових підручників і посібників для визначення змісту і структури курсу фізики в основній школі, варто взяти за основу виклад матеріалу в нині діючих підручниках основної школи, а відповідно і змісту нині діючих програм.

В даній статті ми торкнемось проблеми вивчення питань «Джерела електричного струму. Електричне коло та його основні елементи», визначених проектом нових програм. Відразу варто відмітити, що в нині діючих програмах [3] вони сформульовані так же. Відповідно для визначення змісту питань, ми звертаємось до підручника з фізики для 9-го класу [1].

Разом з тим, проектуючи структуру і зміст цих питань для вивчення за майбутніми програмами у 9 класі, ми пропонуємо певні доробки, які на нашу думку, заслуговують уваги, зважаючи на вимоги



відображення більш сучасного підходу до структурування і збагачення змісту, висвітлення певних елементів питань, які характерні відображенням практичного спрямування їх змісту, зокрема, і спрямованих на формування вагомих вмій і навичок учнів до використання тих чи інших засобів навчання.

Основна увага нами приділена експериментальному відображенню визначених питань в курсі фізики 9 класу. За аналізом змісту висвітлення питань в нині діючому підручнику 9 класу [1] слід констатувати, що стосовно джерел електричного струму матеріал висвітлено на достатньому рівні, зокрема наведено різні джерела електроенергії: теплові, механічні, хімічні, світлові, а також розглянуті акумулятори і гальванічні елементи. Належна увага приділена сучасним прикладам використання таких джерел електроенергії, зростанню ваги таких використань для електроживлення нових засобів, пристроїв, приладів. Проте, аналізуючи навчальний експеримент, зокрема, виконання учнями лабораторних робіт, знову треба констатувати те, що наведені варіанти лабораторних робіт за програмами з електродинаміки у 8 класі практично виконуються з використанням нерозглянутих типів джерел, а з джерелами вторинного електроживлення, про які в підручнику ніякої мови не ведеться. Разом з тим вторинні джерела в побуті використовуються практично усіма учнями, наприклад, блоки електроживлення для підзарядки акумуляторів у мобільних телефонах, цифрових фотоапаратах, ноутбуках, планшетах тощо.

Проблема пов'язана з рядом чинників, головними з яких є відсутність знань щодо будови і дії основних елементів, з яких складаються вторинні джерела електроживлення. Це такі основні елементи, як трансформатор, випрямляч, стабілізатор напруги. Нині ще залишається дією теза, що значна кількість навчального обладнання з фізики використовується учнями раніше, ніж вивчається їх будова, дія і використання. Це стосується таких приладів, як секундомірів, цифрових вимірювальних приладів і ряду інших. Проте вважаємо відмітити наступне: саме в названих засобах і приладах використовуються джерела електроживлення, наведені в підручнику фізики 9 класу, і впевнені, що аналогічний зміст буде відтворений і у майбутніх підручниках.

Лабораторні джерела електроживлення, такі як ВУ-4, ЛИП-90, і їм подібні, якими укомплектовані комплекти електроживлення для фізичних кабінетів загальноосвітніх шкіл, і навіть такі, що встановлені стаціонарно на учнівських столах, є джерелами вторинного електроживлення і, враховуючи факт місця і часу їх використання учнями в навчально-виховному процесі, а також в побуті, потребують надання учням оптимальної за обсягом інформації щодо їх будови, дії, призначення і використання.

Ми вважаємо, що пункт 1 параграфу 8 підручника з фізики для 9 класу, може бути трансформованим до нового підручника для 8 класу з додатком, наприклад, такого змісту. «У побуті, а також і в процесі виконання нами експерименту у фізичному кабінеті ми використовуємо електроенергію, яка виробляється переважно генераторами електростанцій і надходить до нас, споживачів, по провідниках. Переважна частина засобів і приладів, якими ми користуємось, для підведення до них електроенергії з допомогою мережевого шнура (провідників) приєднується до розеток. Характеристики електроенергії підведеної до розеток небезпечні. Тому приєднання до них вилок мережевих шнурів потрібно здійснювати обережно, не торкаючись безпосередньо оголених елементів – штирів вилок. Після такого приєднання здійснюється вмикання приладу ключем, який розташовують або біля розетки (як на робочих учнівських столах), або на приладах (як на ноутбуках тощо).



Рис. 1. Лабораторні джерела вторинного електроживлення, якими укомплектовані шкільні фізичні кабінети.

В підручниках не вистачає зображень джерел вторинного електроживлення, в першу чергу таких, якими укомплектовані шкільні фізичні кабінети (рис. 1), а також ноутбуки, чи й деякі інші побутові, які широко використовуються на сучасному етапі.



Рис. 2. Електричні кола, зібрані на базі набірних полів: а – демонстраційного; б, в – лабораторного.

Вважаємо за необхідне навести в підручнику додаткову інформацію, особливо ілюстративну, до вивчення питань про електричне коло та його елементи. Пропозиції наші є результатом того, що за нинішнього стану до проектування і реалізації дій щодо складання електричних кіл з одного боку здійснення навесного монтажу останніх обмежується лише здійсненням підключення мережевих шнурів. Решта дій – збирання електричних кіл на базі печатного монтажу. З іншого боку стрімко змінений підхід до складання електричних кіл навчальних експериментальних установок через використання набірних полів. Особливо варто відмітити високу ефективність і продуктивність такого підходу, характерного тим, що збирання таким чином кіл є практично аналогічним за будовою до печатних монтажів, а також зручно і легко піддається читанню як учнем так і вчителем; зрештою зібране коло має такий же вигляд, як і відображена схема в підручниках чи інших інструктивних матеріалах. Так, наприклад, рис. 8.3 у вказаному вище підручнику для 9 класу, варто доповнити відповідними рисунками із зображенням зібраних кіл послідовного і паралельного з'єднання ламп, здійсненого на полі «Школяр» (рис. 2).

Досить широке використання вторинних джерел електроживлення заслуговує на охоплення процедури детальнішого ознайомлення з їх будовою і використанням може охоплюватись програмами і змістом факультативних курсів, вже починаючи з 8 класу. Таку інформацію мають складати: ознайомлення з використанням елементів зниження напруги (знижувальних трансформаторів, гасящих резисторів, потенціометрів); напівпровідникові випрямлячі змінного струму (місткова схема і схема з середньою точкою); стабілізатори (наприклад КРЕН5А). В залежності від місця такого заняття (у 8-му, чи 11 класі) здійснюється ознайомлення і використання (у 8 класі), чи будова і принципи дії кожного елемента (у 11 класі) як варіанта роботи практикуму [2] за профільними програмами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божинова Ф.Я. Фізика. 9 клас: Підручник для загальноосвіт. навч. закладів/ Ф.Я.Божина, М.М.Кірюхін, О.О. Кірюхіна. – Х.: Видавництво «Ранок», 2009. – 224 с.
2. Вовкотруб В.П. Підвищення рівня практичної спрямованості робіт з вивчення фізичних основ будови і дії ЕОТ. – Наукові записки. – Випуск 66. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2006. – Частина 2. – 238 с. – С. 216-220.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. -Київ: «Рпінь», 2005. – 80 с.
4. ФІЗИКА. 7-9 класи. Навчальна програма / Проект. – К., 2012. – 32 с.

Вікторія ГЛАДИР

ЗАГАЛЬНА ТЕОРІЯ ВІДНОСНОСТІ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

(студентка V курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор М.І. Садовий

Стаття присвячена важливій проблемі розгляду фізичних явищ, процесів з точки зору класичної фізики. Класична механіка, класична електродинаміка, спеціальна теорія відносності, загальна теорія відносності відносяться до класичної фізики, а не квантової. Основним поняттям в цих теоріях є поняття простору-часу-поля. Приведення їх до певної спільної теорії є важливим завданням фізики.

Постановка проблеми. Історія фізики, як наука покликана висвітлити єдність процесів наукової діяльності людства, становлення фундаментальних законів та теорій з наголосом на наукових результатах рубежу ХХ та ХХІ століття. Однією з таких теорій є загальна теорія відносності, створення якої датується 1917 роком. Проте вона не має завершеного характеру. Саме тому вона належить до науки про сучасність, перед якою стоїть безліч невирішених завдань.

Метою статті є здійснити аналіз основних понять чотири- і тривимірного простору-часу та встановлення зв'язків між простором і часом. Свідоме розуміння даних понять значно спрощує усвідомлення всього світового устрою. Ми пропонуємо розглянути ряд проблем релятивістської теорії Всесвіту.

Перші думки про тяжіння, як загальну властивість тіл, виникли ще в античних мислителів. З часів становлення класичної механіки було відомо про еквівалентність сил тяжіння та сил інерції. Г. Галілей встановив, що всі тіла на Землі падають з одним і тим же прискоренням (за відсутності опору повітря).



Дане співвідношення експериментально перевірів угорський вчений Л. Етвеш. Обґрунтоване формулювання закону всесвітнього тяжіння зробив І. Ньютон ще у 1687 р. Після встановлення функції залежності інертної маси тіла від швидкості його руху постало питання про незалежність прискорення сили тяжіння від будь-яких властивостей і станів тіла постало у новому аспекті.

Д. Томсон у 1907 р. висловив думку, що відношення маси тіла до його ваги не є сталим. М. Планк дійшов висновку, що гравітаційна та інертна маси завжди рівні і мають одну й ту ж природу [3, с. 466].

А. Пуанкаре, який вважав, що гравітаційна взаємодія здійснюється не миттєво, а зі швидкістю світла. Це стало першим кроком у застосуванні релятивістських ідей до тяжіння.

Та коли гравітаційні взаємодії настільки сильні, що при цьому тіла починають рухатися зі швидкостями близькими до швидкості світла, то ньютонівська теорія тяжіння втрачає свою придатність. У 1917 році А. Ейнштейн на основі спеціальної теорії відносності (СТВ) узагальнив теорію тяжіння. Ця нова теорія була названа Загальною теорією відносності у чотиримірному просторі.

Нова теорія є синтезом наукових відкриттів XIX століття. Подібний синтез не міг бути реалізований на основі старих уявлень про простір, час, рух. Традиційне диференціальне числення також не давало відповіді на проблеми, що виникли, хоч були спроби узагальнити ньютонівську теорію тяжіння.

Фундамент загальної теорії відносності є СТВ у тому вигляді, яка вона є нині заклади у своїх працях Г. Мінковський, А. Пуанкаре, М.І. Лобачевський, Я. Бояї (Больяї), Б. Ріман, Е. Кристоффель, Г. Річчі і Т. Леві-Чівіта [1; 2; 4; 5; 6, с. 686].

Так як між енергією та масою існує математичний зв'язок, а інертна маса рівна гравітаційній, то звідси слідує, що тяжіння зазнає й енергія. Цей факт і пояснює відхилення променів світла, які поширюються у полі тяжіння. За теорією, у випадку проходження електромагнітних хвиль світла поблизу поверхні Сонця це відхилення становить $1,75''$. 29 травня 1919 р. А. Еддінгтон, спостерігаючи повне затемнення Сонця на одному з островів поблизу Західної Африки, практично виявив цей ефект. 21 вересня 1922 р. під час нового спостереження повного сонячного затемнення такий висновок знову підтвердився. Більш точні експерименти досягається з сучасними приладами за спостережень позаземних точкових радіоджерел. У 1980 р. цим способом теорія підтвердилась з точністю до 6%.

На початку XX ст., як і в інші періоди історії культури, людство відчуло ознаки докорінного перелому в наукових світосприйманнях фундаментальних понять. Чотиримірний простір-час спеціальної теорії відносності впевнено ввійшов у науку. В таблиці 1 наведено порівняльний аналіз чотиримірного та тримірного світу.

Є фактом, що ЗТВ створив А. Ейнштейн на основі досліджень учених – А. Фоккера та Г. Гроссмана. Таке можна пояснити історичною фізичною ситуацією, що склалась у перших десяти-п'ятнадцяти роках XX ст. У більшість науковців тоді увага науковців була прикута до надзвичайно актуальних проблем побудови квантової теорії атома. Цього вимагала і суспільна практика. Проблема тяжіння і узагальнення спеціального принципу відносності не стояла і нині ще не стоїть на порядку денному наукового життя, бо таке вимагає оволодіння новим складним математичним апаратом. Крім А. Ейнштейна, питаннями ЗТВ в окремих роботах займалися М. Абрагам та Г. Нордстром. Після становлення основних положень ЗТВ і перших фундаментальних її підтверджень (1919 р.) до теорії залучилась значна частина відомих дослідників.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз основних понять чотири- і тривимірного простору-часу

Назва понять	Чотиривимірний простір-час	Тривимірний простір-час
Зображення подій	$x_1=x, x_2=y, x_3=z, x_4=ct$, або $x_4=ict$	$x_1=x, x_2=y, x_3=z$
Інтервал, нескінченно мала відстань між двома подіями	$ds^2 = c^2 dt^2 - (dx^2 + dy^2 + dz^2)$ – чотиримірна величина простору-часу	$dr^2 = dx^2 + dy^2 + dz^2$ – квадрат відстані, dt^2 – квадрат проміжку часу
Перетворення координат при переході від рухомої до нерухомої інерціальної системи	$x' = \frac{(x - vt)}{\sqrt{1 - \beta^2}}$; $y' = y$; $z' = z$; $t' = \frac{(t - \frac{xv}{c^2})}{\sqrt{1 - \beta^2}}$	$x' = x - vt$; $y' = y$; $z' = z$; $t' = t$
Формули перетворення швидкостей	$v_x = \frac{(v'_x + u)}{1 + \frac{v'_x u}{c^2}}$; $v_y = \frac{v'_y \sqrt{1 - \beta^2}}{1 + \frac{v'_y u}{c^2}}$; $v_z = \frac{v'_z \sqrt{1 - \beta^2}}{1 + \frac{v'_z u}{c^2}}$	$v' = v_x + v_0$; $v'_y = v_y$; $v'_z = v_z$
Формули перетворення сил	$F'_x = F_x$; $F'_y = \frac{F_y}{\sqrt{1 - \beta^2}}$; $F'_z = \frac{F_z}{\sqrt{1 - \beta^2}}$	$F'_x = F_x$; $F'_y = F_y$; $F'_z = F_z$
Фундаментальні співвідношення між енергією, імпульсом і енергією спокою	$P_1^2 + P_2^2 + P_3^2 + P_4^2 = const$, або $E^2 = c^2 p^2 + m^2 c^4$; $const = m_0^2 \cdot c^4$	$\vec{P} = m\vec{v}$; $E = mgh + \frac{mv^2}{2}$



Формула швидкостей	додавання	$v = \frac{(v' + u)}{1 + \frac{v'u}{c^2}}$	$\vec{v} = \vec{v}' + \vec{u}$
--------------------	-----------	--	--------------------------------

Звідси випливає, що простір і час утворюються як єдина чотиривимірна багатобразність, тому їх неможливо розглядати незалежно один від одного [2, с. 291-292].

В основу нової теорії А. Ейнштейн поклав одну з важливих особливостей поля тяжіння, яка стверджувала, що тяжіння абсолютно однаково діє на різні тіла, надає їм однакові прискорення незалежно від мас, хімічного складу та інших властивостей. Так, на поверхні Землі всі тіла падають під впливом її поля тяжіння з однаковим прискоренням – прискоренням вільного падіння. Цей факт був встановлений Г. Галілеєм. Його ще формулюють як принцип точної пропорційності гравітаційної (важкої) m_T маси, яка визначає взаємодію тіла з полем тяжіння і входить у формулу всесвітнього тяжіння та інерційної маси m_i , яка визначає опір тіла діючій на нього силі й входить у рівняння другого закону Ньютона [7]. При однаковій початковій швидкості тіла з різними масами і природою у заданому полі тяжіння рухаються з однаковим прискоренням, аналогічно до руху тіла у полі тяжіння і рухом тіл за відсутності тяжіння, але відносно системи відліку, яка рухається прискорено. А. Ейнштейн передбачив, що за відсутності тяжіння всі фізичні процеси у гравітаційному полі й у прискореній системі протікають однаково. Цей принцип одержав назву «сильного принципу еквівалентності» на відміну від «слабкого принципу еквівалентності», який «належить» законам класичної механіки. Гравітаційний «заряд» будь-якого тіла пропорційний його масі. Отже, відношення «заряду» до маси є величина стала для всіх тіл і дорівнює гравітаційній постійній. У 1907 році Мінковський розглянув спеціальну теорію відносності засновану на ранішніх роботах Г. Лоренца і А. Пуанкаре і викладену А. Ейнштейном. Він довів, що її краще всього описати в чотиривимірному просторі. Цей простір нині відомий як простір Мінковського У такому новому просторі час і простір є не різні суті, а є вимірюваннями простору-часу. Тоді геометрія Лоренца спеціальної теорії відносності добре описується. На цій основі А. Ейнштейн сформулював загальну теорію відносності. Тоді можна стверджувати, що при відсутності поля тяжіння маємо інваріантність усіх рівнянь відносно перетворень Лоренца.

Таким чином, А. Ейнштейн після праць Г. Лоренца, та А. Пуанкаре прийшов до принципу еквівалентності, який він сформулював у своїй автобіографії: «В полі тяжіння (малої просторової протяжності) усе відбувається так, як в просторі без тяжіння, якщо в нього замість «інерційної» системи відліку ввести систему, прискорену відносно неї» [7, с. 282].

Виходячи з цього, А. Ейнштейн показав, що коли істинне гравітаційне поле є прискореним у кожній точці системи відліку, то простір-час виявиться викривленим, тобто неевклідовим у будь-якій кінцевій області. Спостерігач сприймає цей рух як рух з викривленими траєкторіями у тривимірному просторі-часі зі змінною швидкістю. У даному полі тяжіння всі тіла, за однакових початкових умов, незалежно від їх маси і складу, рухатимуться вздовж одних і тих же геодезичних ліній. Тому зміна швидкостей будь-яких тіл у даному полі буде однаковою. Рівність прискорень однозначно означатиме пропорційність гравітаційної та інертної мас. Важливим наслідком вказаних теорій є факт, що викривлення простору-часу визначається й всіма видами енергій, якими володіє система. Згідно цієї ідеї, тяжіння залежить не лише від розподілу мас у просторі, а й від їх руху, від тисків й напружень у тілах, від електрослабких й інших фізичних полів.

У 1921 р. Е. Калуца намагався об'єднати гравітацію і електромагнетизм на основі математичної моделі п'ятивимірної геометрії. За В.І. Родичевим та Ю.Б. Румером п'ята координата визначалась, як дія або власний час. О. Клейн скористався ідеєю п'ятивимірної метрики і склав перше релятивістське квантове хвильове рівняння, яке описує безспінові частинки [2].

Узагальнюючи вказані роботи у 1907 р. А. Ейнштейн поширив принцип відносності на прискоренні системи відліку. За таких умов світловий промінь викривлюється у заданому полі. З цього моменту активізувались дослідження фізики експерименту і математичної теорії. Спостереження Г. Галілея довели рівність гравітаційної й інерційної мас. Згодом це підтвердили ряд інших учених. А. Ейнштейн наголошує, що цей дослідний факт про рівність прискорення падіння у гравітаційному полі тіл є одним із найбільш загальних фактів, встановлених спостереженнями. Такий експериментальний факт необхідно описати математично.

Узагальнюючи здобутки вчених, в 1916 році А. Ейнштейн сформулював основні принципи, які лежать в основі загальної теорії відносності. Тоді принцип відносності набуває дещо іншого змісту: закони фізики повинні бути складені так, щоб вони були справедливими для довільних систем, що рухаються. Математичною мовою це означає: закони природи повинні бути виражені через рівняння, справедливі у всіх координатних системах, тобто ці рівняння повинні бути коваріантними відносно будь-яких підстановок.

Як відомо ЗТВ – це неквантова теорія. Класична електродинаміка Максвелла теж не є квантовою. Загальні підходи сучасної фізики вимагають визнання, що гравітаційне поле, як і електромагнітне повинні підкорятись квантовим законам. Інакше виникають суперечності з принципом неозначеності для електронів, фотонів тощо. З теорії розмірності випливає, що квантові ефекти у гравітації є



визначальними, коли радіус кривизни простору-часу є співрозмірним величині $r_{пл} = \sqrt{\frac{Gh}{2\pi c^3}}$, де $r_{пл} \approx 10^{-35} r_{пл}$ – планківська довжина. За інших умов ЗТВ втрачає свою придатність.

Теорія класичної космології однозначно вирішує питання про просторово-часову нескінченність Всесвіту. Евклідові уявлення про простір базуються на ньютонівській класичній фізиці і космології. У своїй теорії А. Ейнштейн припускав, що розміри Всесвіту визначаються кількістю матерії, яка міститься в ньому. А густина матерії та метричні властивості простору не змінюються з часом. Радянський вчений О.О. Фрідман у 1922 р. висунув теорію, за якою Всесвіт змінюється у часі, змінюється його метрика, а також відстані між будь-якими тілами. Він висунув дві моделі: закрити модель, подібну до поверхні кулі, і відкрити – сідлоподібну поверхню з постійною від'ємною кривизною.

У нього кривизна простору постійно змінюється, оскільки весь час змінюється густина речовини. Тоді виникає інший висновок. Результати досліджень радіогалактик та реліктового космічного випромінювання дозволяють вважати, що та частина метагалактики, в якій знаходиться наша і найближчі до неї галактики нині зазнає розширень.

Вчені прийшли й до іншого висновку, що деяке критичне значення середньої густини речовини і випромінювання у Всесвіті відповідає евклідовому світовому простору. В такому разі Всесвіт розширюється від первинного точкового сингулярного стану. Коли густина менша критичної, тоді простір набуває властивостей геометрії Лобачевського [1] і необмежено розширяється. Якщо ж густина більша за критичну, то простір виявляється Рімановим і розширення змінюється на стиск, який продовжується до первинного сингулярного стану. Відповідно змінюються масштаби Всесвіту.

Відкриття Г. Гамовим квазарів, реліктового випромінювання (1964 р.), передбаченого на основі теорії «гарячого» Всесвіту, дозволяє стверджувати, що наш Всесвіт розширюється, еволюціонує. Деякі квазари мають настільки велике червоне зміщення спектральних ліній, що їх швидкості повинні бути близькі до швидкості світла. Це означає, що світло, яке ми нині сприймаємо, було випромінене квазарами багато мільярдів років тому, напевне ще на початку розширення Всесвіту.

Виходячи з теорії «гарячого» Всесвіту передбачається висока початкова температура $T > 10^{13}$ К. За таких обставин молекули чи навіть ядра, аж ніяк не могли виникнути. Існувала суміш елементарних частинок. Спираючись на фізику елементарних частинок можна математично змоделювати поведінку такої суміші за різних температур. На початку кількість речовини дещо перевищувала кількість антиречовини. Плазма стрімко охолоджувалась, тому процеси анігіляції пар протонів і антипротонів, електронів і позитронів переважали зворотні процеси їх народження. Коли процес анігіляції частинок і античастинок завершився, залишились надлишкові електрони і протони та значна частина випромінювання. Звідси й пішли Галактики.

Отже, космологічне червоне зміщення слугує точним підтвердженням не стаціонарності моделі Всесвіту. Кривизна тримірному простору, поки що не визначена. Стосовно вимірювання часу життя Всесвіту, то, якби розширення проходило зі сталою швидкістю, то час від початкового вибуху до нинішнього моменту становив би 13 мільярдів років. Але розширення проходить із сповільненням. Тому тут потрібно вносили корективи.

Існує ряд інших проблем релятивістської теорії Всесвіту. До них, зокрема, відноситься: вивчення стану речовини з густиною, більшою за ядерну густину; підходи до вивчення сингулярності; питання топології простору-часу; проблема віку Всесвіту тощо. Невідомо, що було до «Великого вибуху». Можливо, всьому цьому передував стан стиску. У розв'язанні назрілих наукових проблем учені покладають надію на формуючу нині гравітаційно-польову астрономію, де домінуючою є ЗТВ.

Висновок. Загальна теорія відносності має ряд характерних особливостей, які змінюють наші класичні уявлення про простір-час-тяжіння. Після становлення основних положень ЗТВ до роботи з нею залучилось багато відомих вчених. Було здійснено: аналіз основних понять теорії, постановку дослідів з астрономічних перевірок наслідків теорії відшукання розв'язків рівнянь, зроблені спроби створити квантову теорію гравітації, побудувати геометризовану єдину теорію поля тощо. А аналіз основних поняття чотири- і тривимірному простору-часу та установлення зв'язків між простором і часом значно спрощує розуміння всього світового устрою як зокрема, так і в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Об основах геометрии // Сборник классических работ по геометрии Лобачевского и развитию ее идей. – М.: Гостехиздат, 1956. – 278 с.
2. Очерки развития основных физических идей / [под. ред. А.Т. Григорьян, Л.С. Полак] – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 512 с.
3. Планк М. Избранные труды / Планк М. – М.: Изд-во АН СССР, 1975. – 788 с.
4. Пуанкаре А. Избранные труды / Пуанкаре А. – Т. III. – М.: Гостехиздат, 1956. – 570 с.
5. Спасский Б.И. История физики: [учеб. пособие для вузов]. / Спасский Б.И. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Ч. II. – М.: Высшая школа, 1977. – 312 с.
6. Храмов Ю.А. История физики / Храмов Ю.А. – К.: Феникс, 2006. – 1176 с.
7. Эйнштейн А. Сущность теории относительности / Эйнштейн А. – М.: Иностранная литература, 1955. – С. 34-351.



Ольга ГРОМОВА

ДОСЛІДЖЕННЯ НАТУРФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДІВ ГАЛІЛЕЯ

(студентка V курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор М.І. Садовий

Актуалізація дослідження. Як показують дослідження з історії становлення будь-якої науки і фізики, зокрема, основний вплив на науковий прогрес чинять не випадкові події та явища, а послідовна і скрупульозна праця багатьох вчених-дослідників. Саме вони своєю щоденною працею роблять внесок у подальший розвиток наукової думки. Одним із фундаторів становлення класичної фізики є Галілео Галілей. Він став легендою ще за життя, для багатьох є символом революції, боротьби вільної думки і розуму проти забобонів і помилкових авторитетів, ясних наукових ідей проти розмитих догм середньовічного богослов'я. Перші історики науки – французькі енциклопедисти кінця XVIII століття – розглядали його праці як межу між новою і старою науковою думкою, повний розрив із минулим.

На нашу думку, щоб належним чином оцінити внесок даного вченого у розвиток західно-європейської наукової думки, слід проаналізувати, оцінити та зрозуміти його науковий метод, стиль його мислення та наукової праці.

Метою даної статті є дослідження натурфілософських поглядів та методу мислення Галілео Галілея, як засновника теоретичної та прикладної фізики.

Стан дослідження проблеми. Дослідженням історії розвитку наукової думки мислителів займалися багато вчених. Серед них П.С. Кудрявцев, Г.Г. Кордун, М. Лоцци, Б.І. Спаський, Ю.О. Храмов, М.І. Шут та ін. Не дивлячись на те, що про Галілея згадували в усіх посібниках з історії фізики, належного аналізу методу його мислення зроблено не було.

Виклад основного матеріалу. Галілео Галілей (15 лютого 1564 – 8 січня 1642) – італійський мислитель епохи Відродження, засновник класичної механіки, фізик, астроном, математик, один із засновників сучасного експериментально-теоретичного природознавства, поет і літературний критик. Він сформулював найважливіші принципи механічного світу. Його дослідження кардинально вплинули на виокремлення фізики з натурфілософії. Саме від нього бере початок фізика як наука. Найважливішим внеском Галілео Галілея в науку була свідомо й послідовно заміна пасивного спостереження на активне експериментування.

Галілей, будучи ще студентом, відкрив закон ізохронності коливальних маятників. Це сталося під час його перебування в Пізанському соборі. Увагу Галілея привернула люстра, яка коливалася у нього над головою. Він виміряв частоту коливальних маятників, порівнявши їх з частотою свого пульсу. Потім помітив, що проміжки часу між кожним коливанням маятника, незважаючи на його розміри, були однаковими. Це відкриття Галілео Галілея допомогло німецькому вченому Крістіану Гюйгенсу створити новий тип годинника з маятником. Від того часу маятник використовувався для регуляції ходу годинників протягом 250 років. Навіть в наші часи ми можемо побачити годинники з маятниками, але не так часто, як електронні чи механічні годинники, хоч в них теж є маятник.

Галілео Галілей, як і всі інші дослідники в будь-яку історичну епоху жив у суспільстві, яке за рахунок своїх потреб спонукало та заохочувало вченого-винахідника до творчих пошуків. Проаналізувавши основні етапи його наукового та творчого життєвого шляху [5] ми прийшли до висновку, що основними рушійними силами його наукової діяльності були читання; експериментування; роздуми і уявні експерименти; коперніканство.

Ще в Пізі Галілей намагався вивести закони механічного руху. Це сталося і під впливом праці «Impetus». Будучи викладачем в Падуї, він не міг не знати основних робіт з теорії руху Аристотеля, а також був обізнаний з найскладнішою на той час математикою, створеною школою Мертона. Що стосується експериментів, то Галілей, вмів їх ставити. Цьому є переконливі історичні факти [5]). Хоч і не займався ними занадто часто. Він неодноразово писав про значення експериментування: «Коли математичні пояснення суперечать якомусь природному явищу ..., то принципи (закони), відкриті під час проведення грамотно поставлених експериментів, лягають в основу всього наукового» [3].

Що стосується третього джерела, то Галілей дуже часто ставив «уявні експерименти». На його думку, так було простіше розібратися у всіх тонкощах гіпотези і показати її логічність. Цей факт яскраво свідчить про його розумові здібності. Часом він давав нове тлумачення добре відомим фактам, і змушував інших дослідників подивитися, на здавалося вже вивчену проблему під іншим кутом. Вчений був переконаний в істинності коперніківської системи Всесвіту. Його дослідження було спрямовано в абсолютно конкретне русло і спонукала на працю все його життя. Він постійно працював над створенням законів механіки.

Дослідники життя і творчості Галілея потрапляють у лабіринти наукового пошуку вченого і уже не можуть з нього просто вийти. Адаже знаходять його вирішальну роль то в одному, то іншому відкритті. Кожне з цих відкриттів позначалося на формуванні мислення та світогляду великого вченого. Говорячи про науковий метод Галілея, не потрібно шукати простих пояснень. На відміну від І.Кеплера, він не інформував широку публіку про свої погляди з того чи іншого приводу, а в падуанський період життя (1597-1610 рр.) практично нічого не написав для друку, хоча саме тоді у



нього сформувався нові уявлення про механіку. Галілей не мав чіткої програми видання власних наукових праць і все життя перебував у пошуку [6]. Е.Мах намагався розкрити спосіб мислення Г.Галілея проаналізувавши його погляди та підходи до вивчення природи і подав свої міркування у формі схеми, див. рис. 1 [4].

Г. Галілею людство зобов'язано двома фундаментальними принципами механіки. Вони зіграли провідну роль у розвитку не тільки механіки, але й всього природознавства. Сформулювавши принцип відносності руху для прямолінійного і рівномірного руху та закон вільного падіння тіл вчений відразу перейшов до їх застосування для опису фізичних явищ. Виникла механіка руху тіла на похилій площині (1604–1609 р.р.), рівняння руху тіла кинутого під кутом до горизонту. Набула розвитку ідея про ізохронізм коливання маятника (1583 р.), ідея інерції (1609 р.). Г.Галілей вводить систему відліку і окреслює основи класичної механіки.

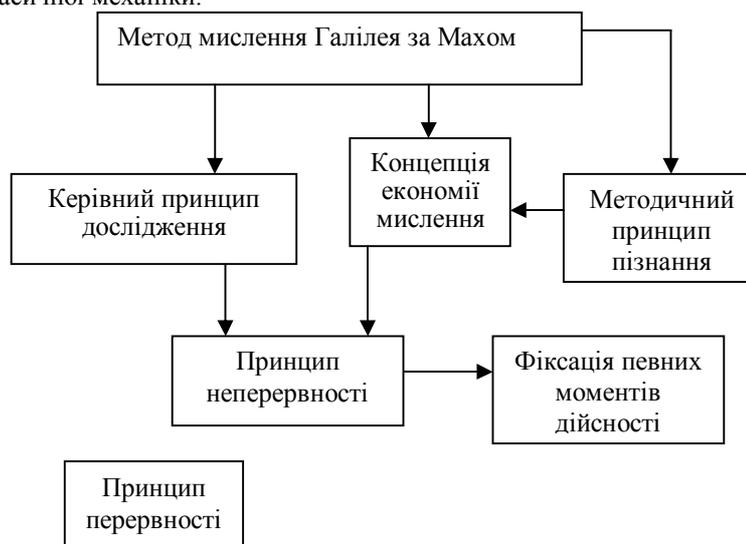


Рис. 1. Метод мислення Галілея

Другий принцип, пов'язаний з вільним падінням тіл, привів його до поняття інертної та важкої маси. Їх еквівалентність. Г.Лоренц, А.Пуанкаре розвинули ідеї вченого. Вони поширили механічний принцип відносності Галілея на всі фізичні процеси, зокрема на світло, і вивели з нього наслідки про природу простору і часу. Перетворення Г. Галілея замінюються перетвореннями Лоренца.

На основі аналізу галілеївського принципу відносності та принципу еквівалентності сил інерції та сил тяжіння А.Ейнштейн створив загальну теорію відносності.

Г.Галілей займався і технічними проблемами. Першим його серйозним винаходом були гідростатичні ваги для швидкого визначення складу металевих сплавів (1586 р.). Крім того, він визначив питому вагу (густина) повітря та винайшов термоскоп, що є праобразом термометра. Висунув ідею застосування маятника в годиннику. Проводив фізичні дослідження, присвячені гідростатиці, міцності матеріалів.

У 1608 р. у Голландії винайшли зорову трубу. В історії фізики та астрономії є думка, що зорова труба винайдена у древньому Китаї. Проте Г.Галілей перший розпочав роздуми над можливою конструкцією більш досконалої труби і протягом року сконструював трубу з випуклою та увігнутою лінзами, яку перший спрямував на небо. За це й поплатився перед інквізицією.

У 1609 р. Г.Галілей побудував свій перший телескоп з трикратним збільшенням, а трохи пізніше – зі збільшенням у 32 рази. З їхньою допомогою Г.Галілей здійснив ряд важливих астрономічних відкриттів; гори і кратери на Місяці; визначив орієнтовно розміри зірок та їхню колосальну віддаленість; плями на Сонці; 4 супутники Юпітера; фази Венери; кільця Сатурна; Чумацький Шлях як скупчення окремих зірок та ін. На основі одержаних знань вчений пише твір «Зоряний вісник».

Змінюючи відстань між лінзами, він у 1610-1614 роках створив мікроскоп. Завдяки Г.Галілею лінзи й оптичні прилади стали могутнім знаряддям наукових досліджень.

До нашого часу дійшло декілька цікавих і повчальних висловлювань Г. Галілея. Зокрема, він зазначав: «У науці тихе зауваження однієї людини цінніше за голосні твердження тисячі однодумців».

На перший погляд твори Г. Галілея мають лише історичне значення, якщо не зважати на методологію його мислення, схему аналізу, зроблені висновки. У своєму творі він здійснює роздуми. Вчений в малих і великих трактатах займається розбором експериментів, від третьої особи критикує їх, створює нові реальні й уявні досліди, які виникають тут же в рамках тексту, наочності. Таке характерне для ситуації визрівання фізичної теорії. Г. Галілей став основоположником нової науки,



основною якої є принцип перевірки фізичної теорії шляхом постановки наперед спланованого експерименту.

Крім уявлення про нескінченність світу та науки до основних ідей Г. Галілея відноситься:

- утвердження про незнищуваність речовини: всі зміни, які проходять у природі є лише переходом в інші форми (частинки) матерії. Більш ґрунтовно його ідею розкрив Р. Декарт;
- механічне пояснення природи, яке ґрунтувалось лише на спостереженнях;
- введення одного з основних принципів механіки – принцип інерції. Ідея космічної інерції є головним аргументом на користь системи М. Коперника;
- перехід від теоретичних узагальнень, до експериментального вивчення явищ природи. До основних експериментів Г. Галілея належать – досліди з маятником, похилою площиною, падіння тіл з деякої висоти тощо;
- розкриття проблеми опору матеріалів через неперервність речовини, яка складається з найдрібніших частинок;
- розвиток гідростатики через визнання пустоти. В епоху Відродження загострилася суперечка між прихильниками та противниками пустоти. Дію сифонів, медичних піпеток одні пояснювали тим, що природа боїться пустоти, а інші – явищем розрідження над рідиною [3].

На нашу думку доцільно з студентами розглянути зображення Г. Галілея у серйозній літературі. Досить ґрунтовно життєвий і науковий шлях Г. Галілея описаний у драмі Бертольда Брехта «Життя Галілея». Так у пошуках відповіді на тривожні питання сучасності Б. Брехт звертається до історичної, в науці, постаті Галілео Галілея і пише п'єсу «Життя Галілея» [6], сповнену роздумів про долю світу й долю людини. І доходить до досить парадоксального, як на погляд звичайних читачів, висновку: «Атомна бомба і як технічне, і як суспільне явище – кінцевий результат наукових досягнень і громадської неспроможності Галілея».

Ми виявили три редакції п'єси «Життя Галілея». Кожна з них є цінною, бо в них є різні підходи до аналізу явищ. Перший підхід полягає у тому, що у 1938–1939 роках автор підсилює позитивне начало в образі Галілея. Відмова від свого вчення не є зречення від нього. Є лише тимчасовий відступ за умов тиску, Але це відступ заради наступу в майбутньому. Підтвердженням того, що Г. Галілей не зломлений є написання його наступного твору «Бесіди», що є поштовхом для подальшого розвитку наукової думки. Такий образ вчинку Галілея є прямим закликом борцям-антифашистам того часу на необхідність будь-якого супротиву, включаючи й підпільну боротьбу з фашизмом.

По завершенню другої світової війни у 1945-1946 роках Брехт написав у США другу редакцію п'єси. Причиною цього було випробування на живих людях на Хіросімі та Ногасако атомних бомб американцями. Драматург уже не романтизує вченого, для головного героя кварка молока важить більше ніж наукова істина. Цим стверджується, що учений зрадив науці. У фіналі п'єси Галілей все ж передає учням свій ненадрукований твір і зізнається: «Упродовж кількох років я був таким сильним, як і влада. Але я віддав свої знання можновладцям для того, щоб вони їх використали, чи не використали, чи зловживали ними – як їм заманеться – у власних інтересах. Я зрадив своє покликання. І людину, яка зробила те, що зробив я, неможливо терпіти серед людей науки».

У 1956 р. була поставлена третя редакція «Життя Галілея». Вона була поставлена в «Берлінському ансамблі». Мета цієї редакції п'єси полягала в тому, що драматург занепокоєний тим, що науково-технічний прогрес більше несе загрозу для людської цивілізації і показує це через наукову та громадянську неспроможності Галілея. Проте в самому кінці були вилучені сцени «Чума» та «Андреа провозить через кордон рукопис Галілея». Вчений тепер показаний як такий, що зацікавлений у кінцевій перемозі наукової істини. Відбулася зміна ідейної спрямованості твору. Стались кардинальні зміни у світі, змінився і головний герой Брехта [6].

Висновок. Отже, робити висновки про життєвий та творчий шлях Галілео Галілея необхідно зважено і не кидаючись з одного боку у другий. Тим більше до цього часу інквізиція не оприлюднила допити Г. Галілея під час арешту, невідомо чи катували його. Проте головним для науковців є визначення методу мислення вченого, особливості його експериментально-математичного методу вивчення природи та перспективи застосування теоретичних суджень, які дали його дослідження, для подальшого розвитку науки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большая советская энциклопедия. – [2-е изд.]. – Т. 25. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – С. 315-316.
2. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. / Гейзенберг В. – М.: Наука, 1990. – 399 с.
3. Дело Галилея [Електронний ресурс]. – Режим доступу; URL: <http://www.scienceandapologetics.org/text/galilei.htm>
4. Садовий М.І. Співвідношення перервного та неперервного у науці фізика: Посібник для викладачів та студентів педагогічних вищих навчальних закладів, учителів середніх навчальних закладів освіти – Кіровоград: Сабоніт, 2008. – 160 с.
5. Садовий М.І., Трифонова О.М. Історія фізики з перших етапів становлення до початку XXI століття: навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – [2-ге вид. переробл. та доп.] – 436 с.
6. Урок № 34 Тема. Драма Бертольда Брехта «Життя Галілея». Проблема моральної відповідальності вчених за наслідки наукових досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу; URL: http://notatka.at.ua/publ/konspekti_urokiv_svivotovji_literaturi_11_klas/urok_34_tema_drama_bertolda_brekhta_zhittja_galileja_problem_a_moralnoji_vidpovidalnosti_vchenikh_za_naslidki_naukovikh_doslidzen/65-1-0-2080

*Віра ЗАГРЕБЕНЮК***ВІДКРИТТЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЗАКОНУ ЗБЕРЕЖЕННЯ
І ПЕРЕТВОРЕННЯ ЕНЕРГІЇ***(студентка V курсу фізико-математичного факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Трифонова*

Актуальність проблеми. Закон збереження і перетворення енергії є фундаментальним законом природи та наскрізним поняттям навчання фізики як в загальноосвітньому, так і вищому навчальному закладі. Він обов'язково справджується для всіх без виключення природних явищ та процесів. Історія фізики знає немало прикладів, коли винахідники намагались створити двигун, який виконував би роботу нескінченно довго без додаткового споживання енергії ззовні. Таку уявлену машину називали «вічним двигуном». Як виявилось, ні одна з цих машин не працювала так, як хотіли їх винахідники, тобто, не забезпечували вічного руху без затрат енергії ззовні. Відкриття закону збереження і перетворення енергії раз і назавжди допомогло вирішити цю проблему: не можна побудувати вічний двигун.

Мета статті полягає у дослідженні історичних етапів становлення та фундаментальних основ закону збереження і перетворення енергії, виокремлення його методологічного значення.

Дослідження проблеми відкриття та становлення закону збереження і перетворення енергії показало, що цією проблемою займалися не спеціалісти з фізики, а лікарі Роберт Майєр і Герман фон Гельмгольц та пивовар Джеймс Джоуль. Вони спеціально не ставили завдання відкрити цей фундаментальний закон.

Джоуль займався пивоварним бізнесом і намагався дізнатись про максимально можливе використання теплової енергії.

Р.Майєр займався лікуванням моряків, коли здійснював плавання з Англії до Філіпін. Почалось все з того, що він помітив, що при лихорадці на екваторі колір крові інший ніж на широтах Англії.

Г.Гельмгольц мав добрі математичні здібності і моделював процеси протікання хвороб. Але всі троє прийшли до єдиного висновку щодо збереження енергії. Їх діяльність поставила на порядок денний фізичної науки якісно новий підхід до розуміння природних явищ, але не могла відразу забезпечити розуміння нового закону. Немало складнощів виникало до того часу, поки У. Ранкін не ввів поняття «енергія» і однозначний зміст поняття «сила».

Остаточо закон збереження енергії був встановлений в першій половині XIX ст. емпірично, тобто дослідним шляхом. Суть закону збереження енергії полягає в тому, що в ізольованій системі загальна кількість енергії залишається сталою навіть за умови, що вона змінює свою форму в результаті виникнення тих чи інших процесів. Тобто, це означає, що енергія не з'являється нізвідки і не йде в нікуди, її неможливо створити або зруйнувати, а можна лише перетворити. При цьому робота і енергія взаємозв'язані: кількість роботи завжди дорівнює зміні кількості енергії.

Різними шляхами йшли дослідники закону збереження і перетворення енергії до його встановлення. Ось, наприклад, Г. Гельмгольц у своїх дослідженнях виходив з принципу незмінної причинності, яка діє у природі. «Найближчі причини, яким ми підпорядковуємо природні явища, можуть бути у свою чергу або незмінними або такими, що змінюються. В останньому випадку той же закон змушує нас шукати інші причини цієї зміни, і так далі до тих пір, поки ми не доходимо до останніх причин, які, в кожен момент часу за однакових умов викликають одну і ту ж дію. Таким чином, кінцевою метою теоретичного природознавства і є пошук останніх незмінних причин у природі» [2, с. 6].

А от Р. Майєр у своїх дослідженнях уже виходив з тези древніх: із нічого – нічого не буває. Ці дослідження стимулювала практика, а особливо техніка і медицина. Він писав: «Новому часу випало на долю до сил старого світу – рухомого повітря і падаючої води – приєднати ще одну нову силу. Цією новою силою, на дію якої зі здивуванням дивляться люди нашого століття, є тепло» [1, с. 98]. Його міркування з приводу ролі фізичних та хімічних сил в організмі, існування чи відсутності таємничих життєвих сил були вихідними для його висновків.

У своїх роботах Майєр дотримувався принципу «причина рівна дії». Перша його робота «Про кількісне та якісне визначення сили» була надіслана в «Аннали» 16 червня 1841 р. і пролежала у письмовому столі Поггендорфа аж до смерті редактора. У цій роботі вперше в світі говорилось не про знижувальність, а про перетворюваність, де автор виходить із концепції існування деякої незмінної у кількісному відношенні «первинної сили», тобто деякого запасу енергії. А також ще не розділяє перше і друге начало термодинаміки і метафізично відриває речовину від енергії. Але ми можемо вже спостерігати чітко виражену думку про якісне перетворення форм енергії при її кількісному збереженні. Згодом учений уточнює поняття сил як непорушних, здатних взаємно перетворюватись. Після чого робить висновок, що тяжіння – це не сила, а властивість і що для падіння тіла необхідне попереднє його підняття, і причиною, що піднімає вантаж є саме сила. Кінетичну енергію дослідник визначає як mv^2 , що є помилкою. Потім Р. Майєр розглядає питання про перетворення механічного руху в теплоту. «Ще ніколи ґрунтовно не був поставлений дослід з виявлення дії руху, що припиняється. ...на скільки велика відповідна певній кількості сили падіння або руху кількість тепла»



[1, с. 78-79]. І наближено оцінює це співвідношення величиною 365 кГм/кал на основі вимірювання теплоємності газів при постійному тиску та об'ємі, це рівняння й до нашого часу носить його ім'я. Прослідкуємо за його міркуваннями: опускання одиниці ваги на 365 м висоти відповідає нагріванню цього тіла на один градус теплоти, потім також оцінює коефіцієнт корисної дії теплової машини. За його твердженнями коефіцієнт корисної дії сучасних йому теплових машин невеликий. Вчений говорить, що доцільніше перетворювати у рух електрику, одержану хімічним шляхом [1, с. 86], минаючи теплоту.

У 1845 р. Р. Майєр ставить перед собою завдання охопити всі відомі та той час перетворення енергій, розкрити картину кругообігу енергії у природі. «Кількісна незмінність даного є верховний закон природи, який поширюється однаковою чиною як на силу, так і на матерію» [1, с. 92-93]. Таке формулювання нагадувало загальний закон М.В. Ломоносова. Вчений дає міру кінетичної та потенціальної енергії піднятого вантажу, а також оцінює механічний еквівалент теплоти, електростатичну енергію заряджених тіл, пояснює енергетичну дію електрофора, накреслює шляхи пояснення хімічної енергії.

Роберт Майєр вперше почав розглядати фізіологічні процеси з енергетичної точки зору. І у своєму творі «Динаміка неба» він поставив питання про джерело енергії Сонця. В XIX ст. розв'язок цієї проблеми був не можливий. Проте ставилися на розгляд такі ідеї: про сили приливного тертя, яке гальмує обертання Землі; про зменшення маси Сонця при випромінюванні. Після всього цього вчений висуває гіпотезу, що енергія Сонця поповнюється за рахунок ударів метеоритів, а невагомні флюїди перестають існувати.

Прослідкуємо, як відбувалась публікація результатів дослідження Р. Майєра. Перша його стаття взагалі не була надрукована, але можливо це і на краще, бо там були значні помилки. Друга – надрукована у хімічному журналі, який, звичайно, фізики не читали. А третя – вийшла приватною брошурою. Згідно цього можна припустити, що Д. Джоуль і Г. Гельмгольц могли навіть не знати про роботи вченого. Це сприяло тому, що Р. Майєр був втягнутий у суперечку про пріоритетність відкриття, так як на нього претендували Ф. Мор, Л. Кольдинг, М. Сеген. Також його не оминули цькування у газетах та глибокої травми він зазнав з боку «зздрих вчених». У 1850 р. він намагався навіть покінчити життя самогубством.

Якщо розглядати теоретичні дослідження Г. Гельмгольца та Р. Майєра, то вони певним чином відрізняються між собою. Г. Гельмгольц специфічно застосував механічний підхід до закону збереження «Матерія як така не може відчувати жодних інших змін, окрім просторових, тобто окрім руху» [2, с. 6]. У своїх дослідках учений повертається до природодослідників XVIII ст. Проте, на відміну від Р. Майєра, він визнає, що матерія без сил не існує. «Ясно, що поняття матерії і сили в застосуванні до природи ніколи не можуть бути відокремлені одне від одного. ... явища природи мають бути зведені до рухів матерії з незмінними силами, залежними в своїй дії лише від просторових взаємин» [2, с. 6-7]. Тоді закон збереження енергії виступає як інтеграл рівнянь механіки, в які входять сили, що визначаються просторовою конфігурацією точок системи. Для цих консервативних сил Г. Гельмгольц виводить інтеграл живих сил, який описує збереження кінетичної і

потенціальної енергії $\frac{mQ^2}{2} - \frac{mq^2}{2} = -\int \varphi dr$, де Q і q – величини швидкостей у положеннях R і r , φ – величина сили, яка діє у напрямку r і вважається додатною, якщо маємо притягання і від'ємною, якщо є відштовхування. Величину $\int \varphi dr$ вчений назвав сумою напружених сил між R і r . Тоді закон

збереження набуває таке формулювання: «збільшення живої сили точки при її русі під дією центральної сили рівне сумі відповідних змін її відстаней напружених сил». А при переході до системи точок він установив загальне положення: «Завжди сума існуючих у системі напружених сил і живих сил постійна». Цей закон Герман Гельмгольц успішно перевіряє на явищі інтерференції хвиль, а в електриці визначив енергію точкових зарядів і показав фізичне значення функції, яку Гаус назвав потенціалом. Потім він обрахував енергію системи заряджених провідників, а пізніше розглянув гальванізм, термоелектричні явища, магнетизм та електромагнетизм [2, с. 7].

Г. Гельмгольц був учнем Г. Магнуса, після смерті якого, лабораторію, де вони працювали разом перенесли у приміщення Берлінського університету і перетворили у світовий науковий центр. Другим його вчителем був Й. Мюллер, і за досить короткий проміжок часу учні цих двох учених створили Берлінське наукове товариство, яке з 1845 р. перетворилось у Німецьке фізичне товариство і стало видавати журнал «Успіхи фізики». Вчений повторив історію своєї першої роботи, де переходить, як і Р. Майєр від фізіології до закону збереження енергії, яка також не була надрукованою, а лише у 1847 р. вийшла в світ окремою брошурою. На відміну від Р. Майєра, Г. Гельмгольц мав підтримку Д. Реймона та молодого Берлінського фізичного товариства. Особливо активно точку зору Г. Гельмгольца відстоював Д. Тиндаль. Також вчений неодноразово підкреслював пріоритет у відкритті закону збереження енергії за Р. Майєром та Д. Джоулем.

На відміну від своїх попередників Гельмгольц пов'язує закон збереження енергії з принципом неможливості вічного двигуна, який сприймав ще Леонардо да Вінчі [2, с. 6-7]. За міру виконаної роботи він приймає половину добутку маси на квадрат швидкості руху тіла. Таким чином, можемо



сказати, що Р. Майєр займався конкретними питаннями дослідження закону збереження і перетворення енергії, а Г. Гельмгольц ввів у фізику величину, яка бере участь у всіх фізичних явищах, здатна змінюватись за формою, не знищувана, невагома, але визначає форму існування матерії.

У цей період також були поставлені калориметричні досліди Джеймсом Прескоттом Джоулем, які привели його до встановлення механічного еквівалента теплоти – кількість роботи в механічних одиницях еквівалентна одиниці тепла. У 1841 року він надрукував у журналі статтю про тепловий ефект електричного струму, але задовго до Джоуля аналогічні дослідження були проведені Е.Х. Ленцом. Вчений провів свої експерименти з виділення тепла електричним струмом, які стали вихідними для встановлення зв'язку теплоти і роботи. Зі своїх розрахунків він отримав механічний еквівалент, що дорівнював 460 кГм/ккал. Пізніше ці виміри були точніші, а механічний еквівалент став рівний 424 кГм/ккал. У 1940 р. Міжнародний комітет мір і ваг установив еквівалент однієї великої калорії при 15 °С рівний $4,18605 \cdot 10^{10}$ ерг ($1 \text{ ерг} = 10^{-7} \text{ Дж}$; $1 \text{ кал} = 4,19 \text{ Дж}$; $1 \text{ кГм} \approx 1 \text{ Н}$) [3, с. 5].

Багато дослідників претендувало на пріоритет відкриття закону збереження і перетворення енергії, зокрема, це стосується Л. Кольдінга, який у 1843 р. доповів у Королівському Копенгагенському товаристві результати своїх робіт з визначення співвідношення між механічною роботою і теплою, яке становило 350 кГм/ккал. Проте у своїх роботах Р. Майєр визнає пріоритетність за собою, Д. Джоулем та Г. Гельмгольцем.

Висновки. Таким чином, діяльність Р. Майєра, Г. Гельмгольца, Д. Джоуля поставили на порядок денний фізичної науки якісно новий підхід до розуміння природних явищ. Їх діяльність не могла відразу забезпечити розуміння нового закону. Адже, встановлення закону збереження і перетворення енергії було революційним кроком у розвитку фізичної науки і науки взагалі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Майєр Р. Закон сохранения и превращения энергии. / Майєр Р. – М.: ГТТИ, 1933. – С. 78-133.
2. Гельмгольц Г. О сохранении силы. / Гельмгольц Г. – М.: ГИЗ, 1922. – С. 6-7.
3. Популярные речи. – Ч. II. – СПб.-М.: Изд. Моск. ун-та, 1899. – С. 5.

Анна КОРЖЕВСЬКА

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ КОНСТАНТИ, ЩО ОПИСУЮТЬ СИМЕТРІЮ ПРОСТОРУ І ЧАСУ

(студентка IV курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Трифонова

Актуальність дослідження. Поняття симетрії є фундаментальним поняттям. Воно є невід'ємною характеристикою природних явищ та процесів навколишнього середовища, мікро та макросвіту. В математиці розроблені свої методи опису симетрії. Оскільки кожному предмету дослідження ставиться у відповідність інший, який має ту ж саму форму, аналогічні властивості, але відрізняються певною характеристикою. Таким прикладом може слугувати електричний заряд. Він має однакові характеристики, але може мати як додатне, так і від'ємне значення. В цьому і є суть симетрії у фізиці.

Опис явищ закономірностями симетрії використовується все частіше в сучасній науці. Разом з цим і обсяг рішення задач також збільшується. У шкільному курсі фізики властивості симетрії явищ, процесів практично не використовуються, що знижує сутність понять, що вивчаються.

Всі операції симетрії базуються на параметрах простору та часу, а також деяких інших параметрах системи. Їх розглядають як подальший розвиток геометричних перетворень симетрії. Однорідність простору та часу описують світові фізичні константи. Прикладом такої константи може бути число e .

Основоположниками використання понять симетрії в ШКФ були В.А. Фабрикант, Б.М. Яровський, Л.І. Резнікова, С.У. Гончаренко, А.А. Салюкова, І.З. Ковальов та інші. Деякі основні положення цього вчення знайшли відображення в діючих на даний момент підручниках з фізики та посібниках які використовують у навчальному процесі та при проведенні факультативних занять. В курсі фізики загальної школи використовують операції симетрії: простору та часу, геометричну симетрію, дискретну симетрію, принцип симетрії Кюрі тощо. Використовуючи закономірності симетрії в шкільній фізиці, допомагає підвищити науковий рівень самого курсу фізики, закладає в учнів деяке наукове розуміння та формує бачення сучасної картини світу.

Об'єкт дослідження: закони та властивості симетрії у природних явищах.

Предмет дослідження симетрія простору і часу, фундаментальних сталих в шкільному курсі фізики.

Фундаментальні фізичні сталі (вар.: константа) – постійні, що входять в рівняння, що описують фундаментальні закони природи і властивості матерії. Фундаментальні фізичні постійні виникають у теоретичних моделях спостережуваних явищ у вигляді універсальних коефіцієнтів у відповідних математичних виразах.

Ми поділяємо точку зору щодо класифікації фізичних постійних [8] на:

- фундаментальні фізичні постійні (швидкість світла у вакуумі, гравітаційна постійна, постійна Планка, елементарний заряд, постійна Больцмана, магнітна постійна – магнітна проникність вакуума);



- планківські величини (розмірні комбінації постійних c, G, h, k (Планка маса, Планка довжина, планковський час, Планкова температура);
- постійні, що зв'язують різні системи одиниць (постійна тонкої структури, електрична постійна, атомна одиниця маси, число Авогадро);
- інші фізичні постійні.

Термін «стала» у природничих науках використовується в різних аспектах. Зокрема, як числове значення деякої величини, яка не змінюється з часом і не залежить від зовнішніх умов. Числове значення може змінюватись, але для розгляду певного класу задач є незмінними. Наприклад гравітаційна постійна для різних планет є різною. Або у фізиці високих енергій чи спектроскопії.

Крім цього фізичні постійні діляться на дві групи: одні безрозмірні, а другі розмірні, чисельні значення яких залежать від вибору одиниць виміру. Безрозмірні за числовими значеннями не залежать від системи одиниць. Вони визначаються чисто математично і визначаються відповідною теорією.

Серед системи розмірних фізичних сталих ми виділяємо такі, що утворюють між собою безрозмірні комбінації. Їх невелика кількість, Вони, як правило визначаються числом основних одиниць вимірювання. Вони і складають сучасної фізики фундаментальних фізичних сталих: швидкість світла у вакуумі, гравітаційна постійна, постійна Планка, елементарний заряд, постійна Больцмана, магнітна постійна – магнітна проникність вакууму.

Комбінації безрозмірних постійних і фундаментальних розмірних постійних складають інші розмірні стали.

Ми поділяємо точку зору вчених, які вважають, що класична фізика не має фундаментальних постійних. Цей висновок можна зробити аналізуючи еволюцію фізичної картини світу від класичної до квантової, сучасної. У класичній фізиці характерні параметри явищ, що досліджуються далекі від фундаментальних сталих. Граничний випадок сучасної фізики приводить до класичної фізики.

Розглянемо поняття швидкості світла. Його значення дослідили у класичній фізиці, але тривалий час її фізичну суть не брали до уваги. Вона тривалий час не відіграла фундаментальної ролі у явищах та процесах класичної фізики. Все змінилось із відкриттям електромагнітних хвиль, а потім їх дослідження і створення електромагнітної теорії Максвелла та спеціальної теорії відносності Лоренца-Пуанкаре.

В кінці XIX на початку XX століття класична фізика не змогла пояснити ряд явищ: розподіл енергії у спектрі поглинання абсолютно чорного тіла, закони Столетова, будови атома, пояснення спектрів тощо. Було введено квант дії, як розмірний коефіцієнт у законі теплового випромінювання, який дістав назву постійної Планка. Фундаментального статусу вона набула у теорії будови атома Бора, а потім у квантовій механіці Е.Шредінгера та Г.Гейзенберга.

Аналогічно постійної Планка статусу фундаментальної сталої набула постійна Больцмана, яка входить у основні закони як класичної, так і квантової фізики.

Фундаментальною постійною є елементарний заряд e . Він введений ще до виникнення електромагнітної теорії Максвелла і зайняв належне місце у сучасній фізиці.

Гравітаційна постійна є специфічною розмірною величиною. Вона визначає природні масштаби фізичних величин і лежить в основі квантової метрології.

До фундаментальних постійних відносяться планківські величини, які визначають розміри квантового світу на сучасному етапі розвитку науки та фундаментальні взаємодії.

Деякі основоположні поняття, наприклад маса елементарних частинок, характеризуються постійними сталими, які за сучасними поглядами уявленням виводяться з більш фундаментального масштабу маси (енергії) – так званого вакуумного середнього поля Хігса.

І.Ньютон у «Математичних основах натуральної філософії» заклав основи першої фізичної теорії, де визначальними поняттями фізики є простір, час, маса, рух. Визначальним тут ще у XVII столітті визначив поняття часу. Тоді було здійснено розмежування точних та описових дисциплін. «Абсолютний, дійсний математичний час, сам собою і в своїй суті, без жодного відношення до будь-чого зовнішнього простору, протікає рівномірно і не схильний до зовнішніх дій. Простір, час, матерія абсолютні, незалежні та ніяк не пов'язані між собою» [6, с. 51].

І. Ньютон ввів поняття абсолютного часу, як ідеальну міру тривалості всіх механічних процесів. Вчений вважає, що істинний рівномірний рух не можна розглянути через розгляд, наприклад явища тертя, як і вимірювати час наближаючись до істинного, математичного представлення. Такий час є однорідним. Це в свою чергу означає симетрію щодо зрушень. Тоді відліку часу, його початку немає змісту. Проте проміжок між двома подіями, тривалість часу від цього не змінюється. Маючи однорідний час та простір має місце просторова симетрія класичної механіки. Вчений затвердив у свідомості наукового світу час як зовнішній параметр і включив його до своєї картини світу. Безперервні періодичні процеси рівної тривалості стали розглядатись для побудови моделі поняття часу та ввести метрику часу. Це дозволило І.Ньютону побудувати всю систему світу, підтвердити вражаючі передбачення теорії Ньютона для Всесвіту.

Такий простір не має виділених точок, виділених напрямків. Він є однорідним й ізотропним. У шкільному курсі фізики, методиці її навчання дані поняття у викладеній вище площині не розглядаються.



Поняття абсолютного часу розглядали й інші вчені. І.Пригожин вважав, що "Для більшості засновників класичної науки (і навіть А. Ейнштейна) наука була спробою вийти за рамки світу спостережуваного, досягти позачасового світу вищої раціональності - миру Спінози" [7, с.151].

Г. Лейбніц вважав [5, с.93] час відносним, "порядком послідовностей". В інших природничих науках, наприклад у геології, час розглядалося абсолютно інакше. Так, основоположник геології данець Нільс Стенсіла (1638-1686) будував просторові відносини на основі не руху або переміщення тіл у ньому, а з точки зору часової послідовності "раніше - пізніше" [4, с. 205].

Французький метафізик Р.Генон розглядав простір, як одну з умов тілесного існування. Абсолютно проста субстанція, яка позбавлена будь-якої тілесності може міститися в просторовому об'ємі. Атомічні субстанції існують у просторі, в якому вони можуть рухатися. Вони є абсолютно простими. Він приписував їм «замовлення», яке вимагає просторового розширення. Р.Генон наголошує, що сума елементів позбавлених розширення ніколи не може сформувати розширення: якщо атоми виконують своє визначення (тобто, якщо вони - абсолютно прості і тому неподільні). У книзі «Метафізичні принципи числення нескінченно малих» присвячена проблемам природи границь і нескінченостей у застосуванні до диференціального та інтегрального числення. Його Принципи розглядаються і як математична дисципліна, і як символічне вираження ініціативного шляху розвитку.

Проблема реальної подільності простору й часу постала у ХХ столітті у зв'язку з відкриттям у квантовій механіці співвідношення невизначеностей. У квантовій фізиці неможливо реально здійснити поділ простору й часу на точки. Таке твердження вивчається і в курсі фізики середньої школи. За сучасними поглядами фізиків принципово неможливо здійснити й процес реального нескінченного поділу простору та часу. Зрозуміло, що геометричні поняття точки, кривої, поверхні є абстракціями. Вони відображають просторові властивості матеріальних об'єктів і то неточно, а наближено. В дійсності фізичні об'єкти дослідження відділені один від одного не абсолютно, а лише відносно. Це поширюється й на моменти часу.

Згідно співвідношенням невизначеностей Гейзберга для абсолютно точної локалізації мікрочастинки необхідні нескінченно великі імпульси. У фізичному аспекті це є нездійсненним завданням. Крім цього сучасна фізика високих енергій елементарних частинок стверджує, що при сильних впливах на елементарну частинку остання не зберігається взагалі. Відбувається множинне народження й взаємоперетворення інших частинок. В дійсності не існує реальних фізичних умов, коли б можна було експериментально встановити точне значення й напруженості поля в кожній точці.

Сучасний погляд на «точковість» подій є наслідком з теорії нелокального поля. З ідеї не локальності випливає гіпотеза про квантування простору й часу. Це означає існування найменших довжин і тривалостей. З виникненням теорії Бора вчені припустили, що «квант» довжини має порядок 10^{-15} м. Це порядку класичного радіуса електрона. Дана величина рівна порядку "довжини" сильної взаємодії. За допомогою прискорювачів елементарних частинок дослідили явища, що мають довжини порядку $10^{-16} \sim 10^{-17}$ м. Значення ж кванта довжини почало змищуватися до значень ($10^{-17} \sim 10^{23}$ м).

Отже у такий спосіб приходимо до висновку про питання квантування простору й часу, яке пов'язане з проблемами структури елементарних частинок. Відповідно дослідження фізиків привели, до заперечення застосованості до субмікроскопічного світу понять простору й часу. Однак поняття простору й часу не повинні зводитися ні до метричних, ні до топологічних відносин відомих типів.

У взаємодії природних об'єктів симетрія простору і часу проявляється через тісний зв'язок просторово-часових властивостей природи. Тобто симетрія простору і часу за дзеркального відображення не залежить від парності як характеристики мікрочастинок. Е.Нетер на початку ХХ століття встановила теорему [9] згідно якої:

- однорідності простору відповідає закон збереження імпульсу;
- однорідності часу відповідає закон збереження енергії;
- ізотропності простору відповідає закон збереження моменту кількості руху.

Теорема відіграє визначальне значення в квантовій теорії поля, де закони збереження впливають із певної групи симетрій. Вони є головним джерелом інформації про властивості досліджуваних об'єктів. Типи симетрії простору й часу взаємозв'язані з найважливішими законами збереження. Вони є загальними формами координатії об'єктів і процесів.

Важливою характеристикою проблеми простору й часу є спрямованість перебігу подій у часі. Вона виникла у сучасній фізиці, бо у ньютонівській фізиці дана властивість не потребувала обґрунтування. З теореми Е.Нетер випливає ряд проблем загальної теорії відносності. Теоретико-інваріантний підхід проник у фізику і визначив застосування у фізичних теоріях лагранжіанів. За однорідності часу функція Лагранжа для замкнутої системи не залежить від часу. Вона залежить від від координат і імпульсів складових елементів, які входять у систему. Математичні перетворення показують, що повна енергія системи в процесі руху залишається незмінною, постійною. Тоді, якщо функція Лагранжа є незмінною, коли система переміщається у просторі на малу відстань, то має місце прояв закону збереження імпульсу. Тобто закон збереження імпульсу є наслідком симетрії, коли має місце поворот системи у просторі, який є ізотропним. Вказані закони збереження є характерними для всіх частинок. Вони є загальними і виконуються при всіх взаємодіях та взаємоперетвореннях і є наслідками зовнішніх симетрій.



Таким чином у сучасній фізиці високих енергій виявлено ціла група принципів. Один з ґрунтовних серед них є принцип симетрії або інваріантність. На основі цього принципу діє закон збереження фізичних величин.

Узагальнення курсу фізики та математики для середньої школи дає підставу стверджувати, що в учнів є певна уява про симетрію. Нею володіють різні предмети. Вона відіграє певну роль у житті людей. Людство у своїх творіннях також прагне до симетрії. Стілець, м'яч завжди мають одну й ту ж форму, якби ці предмети не повертали. Сніжинки мають гексагональну симетрію. Фізика твердого тіла вивчає кристали, що мають характерні геометричні форми. Падаюча у гліцерині повітряна чи водяна кульки мають форму правильної кулі.

У практиці життєдіяльності людей має місце дзеркальна симетрія. Більшість архітектурних споруд: арки, собори, тіло людини володіють дзеркальною симетрією.

Існують симетрії відповідно обертання чи відображення. Вони наочні і красиві і є лише частиною відомих з них. Їх можна описати математично у вигляді рівнянь. Досліджуючи такі рівняння фізики приходять до висновків, що створює систему опису, а потім і теорію. Властивості симетрії необхідно вміти бачити через аналіз математичних співвідношень, які описують такі симетрії. Тут не має місця спостереженню самої фізичної системи.

Якщо математичні співвідношення, що встановлюють співвідношення між величинами описують фізичну систему і зміна цих величин з часом, не приводить до їх зміни при певних операціях чи перетвореннях то має місце симетрія, або інваріантність відносно даних перетворень. У математичному вигляді перетворення симетрії складають групу.

Математичні дослідження, які ґрунтуються на аналізі симетрії нерідко приводять до відкриття нових властивостей симетрії і принципів природи, більш глибокому розумінню реального світу.

Ми пропонуємо вивчення законів збереження у середній та вищій школі постійно пов'язувати із властивостями симетрії. Там де є прояв законів збереження лід шукати той чи інший вид симетрії.

Описані типи симетрії дають достатньо підстав говорити про величезну роль принципу симетрії в сучасній фізиці. Така роль симетрії вимагає суворо її визначення.

Симетрія у фізиці – це невід'ємна властивість фізичних величин. Вони детально описують поведінку систем, залишатися незмінними (інваріантними) при певних перетвореннях, яким можуть бути піддані входять до них величини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бронштейн М. П., Успехи Астрономических Наук / М.П. Бронштейн. -М., Наука.-1978.- с.110
2. Горобец Б. Мировые константы π и e в основных законах физики и физиологии / Б. Горобец. - Наука и жизнь. - М.: - 2004. - № 2. - с. 64-69.
3. Деглаф А.А., Яворский В.М. Курс физики /А.А. Деглаф, В.М. Яворский. - М.: Высшая школа- 2000. - с.339
4. Ковалев И. З. Учение о симметрии в курсе физики средней школы: автореф. Дис. На соиск. Учен. Степени канд. Пед. Наук:13,00,02 «Теория и методика обучения(физика)» / И. З. Ковалев – К.,1976 – 24с.
5. Коршак С. В,Миргородський Б. Ю. Методика і техніка шкільного фізичного експерименту.Практикум. – К.: Вища школа,1981. – 279с.
6. Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школы./В. П. Орехов, А.В. Усова, И.К. Турышев и др.; Под ред. В. П. Орехов, А. В. Усовой.- Ч.1.- М.:Просвещение,1980.-320 с.
7. Методика преподавания физики в средней школе: Частные вопросы [Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов по физ.-мат. спец.]/С. В. Анофрикова, М. А. Бобкова, Л. А. Бордонская и др.;Под ред. С. Е. Каменецкого, Л. А. Ивановой.- М.:Просвещение,1987.-336 с.
8. Фундаментальные физические константы //Физическая энциклопедия. Т. 5. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 381-383
9. Физический энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М.Прохоров. Ред. Кол. Д.М.Алексеев, А.М.Бонч-Бруевич, А.С.Боровик-Романов и др. –М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 466

Михайло МУШИН

НЕПЕРЕРВНІ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВНІ МІРИ

(магістрант фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент В.О. Романов

Першим з основоположників теорії диференційованих мір став С.В.Фомін [3]. У 1968 році він ввів основні поняття цієї теорії і запропонував шляхи її розвитку. У 1975 році В.О.Романовим отримано критерій, що дозволяє продовжити міру до повної без порушення її диференційованості [1]. Також Романовим В.О. доведено, що для векторних мір визначення варіаційної, полуваріаційної і поточної диференційованості попарно нееквівалентні. [2]. У 2005 році В.О.Романовим сформульовані теореми про згортки з диференційованими векторними мірами. Такі згортки корисні при побудові рішень диференціальних рівнянь. Дана тема є досить актуальною, так як вона є далі досліджуваною і досліджується декількома вченими в декількох країнах. У зв'язку з подальшим розвитком функціонального аналізу виникає потреба в дослідженні векторних мір, як неперервних так і диференційованих.

Також були визначені такі завдання дослідження:

- 1) систематизувати та узагальнити теоретичний матеріал неперервних та диференційованих мір;
- 2) спираючись на теоретичні поняття та теореми даної теми, виконати деякі практичні завдання;



1. Неперервні скалярні міри

Означення 1. Функція m з числовими значеннями, яка визначена на сигма-алгебрі борелевських множин, називається мірою, якщо вона має властивість зчисленної адитивності, тобто якщо для кожної послідовності попарно неперерізних борелевських множин A_n виконується рівність

$$m\left(\bigcup_{N=1}^{\infty} A_n\right) = \sum_{n=0}^{\infty} m(A_n)$$

Означення 2. Система підмножин простору X називається сигма-алгеброю, якщо вона містить сам простір, разом з кожною послідовністю своїх множин містить їх об'єднання та переріз і якщо вона містить різницю кожних двох своїх множин.

Означення 3. Міра m називається неперервною за напрямом h , якщо $\lim_{t \rightarrow 0} \text{Var}(m_{th} - m) = 0$.

Міра m називається неперервною за підпростором H простору X (H -неперервною), якщо вона є неперервною за кожним напрямом цього підпростору. [1, с.5]

Означення 4. Значенням варіації міри m на борелевській множині A називається число, яке позначається через $\mathcal{V}(m)(A)$ і яке дорівнює верхній грані сум $\sum_n |m(A_n)|$ причому верхня грань береться за всіма скінченними системами неперерізних борелевських підмножин A_n множини A .

2. Неперервні векторні міри

Нехай X та Y - два банахових простори.

Означення 5. Під Y -значною мірою m в просторі X розуміємо функцію множини, яка визначена на всіх борелевських множинах простору X , приймає значення в просторі Y та має властивість зчисленної адитивності, тобто для кожної послідовності неперерізних борелевських множин

$A_n \subset X$ виконується рівність $m\left(\bigcup_{n=1}^{\infty} A_n\right) = \sum_{n=1}^{\infty} m(A_n)$ де послідовність частинних сум збігається за нормою простору Y .

Теорема 1. Нехай m - векторна міра в банаховому просторі. Тоді $\|m\| = \sup \|m(A) - m(B)\|$, де верхня грань береться за всіма парами неперерізних борелевських множин A та B . [1, с.34]

Доведення. Розглянемо рівність $\|m\| = \sup_{\{E_n\}, |a_n| \leq 1} \left\| \sum_n a_n m(E_n) \right\|$ де зовнішня верхня грань береться за всіма системами із скінченної кількості неперерізних вимірних множин, а внутрішня - за всіма наборами скалярів a_n , модуль яких не перевищує 1. Вираз під знаком норми є лінійним відносно скалярів, а тому досягає свого екстремуму в одній з вершин відповідного скінченно - вимірного куба. Тому можна вважати, що $|a_n|=1$. Далі розіб'ємо доданки $a_n m(E_n)$ на дві частини: на доданки, для яких $a_n = 1$, та на доданки, для яких $a_n = -1$. Тоді вираз під знаком норми можна записати у вигляді $m(A) - m(B)$, де множина A є об'єднанням тих множин E_n , для яких $a_n=1$, а множина B є об'єднанням решти множин E_n . Теорема доведена.

3. Диференційовані векторні міри

Нехай X та Y - два банахових простори, m - Y -значна міра в X , $h \in X$.

Означення 6. Векторна міра m називається поточковою диференційованою за напрямом h , а векторна міра $d_h m$ називається її поточковим диференціалом для приросту h , якщо для кожної борелевської множини [2, 18].

$$A \subset X \lim_{t \rightarrow 0} \left(\frac{1}{t} (m_{th} - m) - d_h m \right)(A) = 0$$

Теорема 2. Нехай f - T -функція відрізка $D = [ah; bh]$ L - лінійна оболонка вектора h . Тоді за умови $|t| < 2^{-1}(b-a)$ функція g_t яка задається на L формулою $g_t(x) = \left| \frac{1}{t} (f_{th} - f)(x) - d_h f(x) \right|$ є фінітною функцією, її носій співпадає з об'єднанням трьох однакової довжини $|t| \|h\|$ відрізків:

$$D_1 = [(a-t)h; ah], \quad D_2 = \left[\left(\frac{b-a}{2} - t \right) h; \frac{b-a}{2} h \right], \quad D_3 = [(b-t)h; bh]$$



причому на відрізках D_1 та D_3 підграфік функції має трикутний вигляд з висотою $\|h\|$, а на відрізку D_2 - трикутний вигляд з висотою $2\|h\|$. [2]

Доведення. Нехай функції f_{th} одержуються з носія функції f зсувом на вектор $(-th)$, а тому носій функції g_t міститься в об'єднанні самого відрізка D та його зсуву на вказаний вектор. Це об'єднання можна розбити на п'ять частин: на вказані у формулюванні теореми відрізки D_1, D_2, D_3 , а також на відрізки

$$D_4 = \left[ah; \left(\frac{b-a}{2} - t \right) h \right], \quad D_5 = \left[\frac{b-a}{2} h; (b-t)h \right]$$

На кожному з відрізків D_4 та D_5 функції f_{th} та f відрізняються одна від іншої на сталу (свою для кожного з цих відрізків, але із спільним модулем $\|t\| \|h\|$). Функція $d_h f$ є кусково-сталою і приймає (крім нульового) тільки два значення із спільним модулем $\|h\|$, причому на кожному з відрізків D_4 та D_5 ці

значення співпадають з відповідними значеннями функції $\frac{1}{t}(f_{th} - f)$. Тому на відрізках D_4 та D_5

функція g_t обертається в нуль. Що ж стосується підграфіка функції g_t на відрізках D_1, D_2 , та D_3 , то вказаний вигляд підграфіка одержується із кускової лінійності функцій f та f_{th} (на крайніх відрізках D_1 та D_3 одна з них взагалі обертається в нуль), а також з кускової сталості функції $d_h f$. Теорема доведена.

4. Приклади побудови диференційовних мір.

Приклад 1. Побудувати приклад диференційовної міри для функції $f(x) = \frac{1}{1+x^2}$.

Візьмемо звичайну міру Лебега μ , тобто $\mu([a, b]) = b - a$. Нехай $f \cdot \mu$, добуток функції f на міру μ , тобто для кожного відрізка $[a, b]$.

$$(f \cdot \mu)[a, b] = \int_{[a, b]} f(x) d\mu(x) = \int_{[a, b]} \frac{1}{1+x^2} dx = \arctg x \Big|_a^b = \arctg b - \arctg a$$

Отже, $f \cdot \mu(B)$ є нічим іншим, як міра Лебега-Стільтеса для функції $\varphi(x) = \arctg x$ на $B(\mathbb{R})$.

Приклад 2. Побудувати приклад диференційовної міри для функції $f(x, y) = \frac{1}{1+x^2+y^2}$.

Розглянемо звичайну міру Лебега в $B(\mathbb{R}) \times B(\mathbb{R})$. $B \in B(\mathbb{R}^2)$, яку позначимо m , а також функцію $(x, y) = \frac{1}{1+x^2+y^2}$. Далі розглянемо добуток $\mu = f \cdot m$, тобто для довільної вимірної

множини B значення міри μ на множині B задано формулою: $(*) \mu(B) = \iint_B \frac{dx dy}{1+x^2+y^2}$

У частинному випадку, якщо множина B має вигляд: $B : \begin{cases} R_1^2 \leq x^2 + y^2 \leq R_2^2 \\ y \geq 0 \end{cases}$, то

$$x = r \cos \varphi, \quad y = r \sin \varphi.$$

$$A : \begin{cases} R_1 \leq r \leq R_2 \\ 0 \leq \varphi \leq \pi \end{cases}$$

$$(*) = \iint_A \frac{r dr d\varphi}{1+r^2 \cos^2 \varphi + r^2 \sin^2 \varphi} = \iint_A \frac{r dr d\varphi}{1+r^2} = \pi \frac{\varphi}{2} \Big|_0^\pi \int_{R_1}^{R_2} \frac{d(r^2)}{1+r^2} = \frac{\pi}{2} \ln(1+r^2) \Big|_{R_1}^{R_2} = \frac{\pi}{2} [\ln(1+R_2^2) - \ln(1+R_1^2)]$$

функція породжує міру в $B(\mathbb{R}) \times B(\mathbb{R})$.

Широке вивчення мір сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, формуванню знань, умінь та навичок, професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Романов В.О. Дифференцируемые векторные меры: Научное издание. – Кировоград: РИО КПУ, 2007. – 30с.
2. Романов В.О. Неперервні міри: Наукове видавництво – Кировоград: РВВ КДПУ, 2004. – 64с.
3. Фомин С.В. Дифференцируемые меры в линейных пространствах // Успехи матем. наук. 1968. – 23, №1. – с.221-222.

Ольга МАРЧЕНКО

ЛАБОРАТОРНА РОБОТА «ПЕРЕВІРКА ЗАКОНУ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕХАНІЧНОЇ ЕНЕРГІЇ» В КУРСІ ФІЗИКИ 8 КЛАСУ ЗА ПРОЕКТОМ НОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ

(студентка V курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.П. Вовкотруб

Навчальний фізичний експеримент забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь, завдяки яким вони набувають досвіду експериментальної діяльності та використання набутих знань і вмінь до розв'язання пізнавальних і практичних завдань

Навчальний експеримент розв'язує ряд завдань, серед яких, зокрема, з'ясування чи перевірка законів природи, ознайомлення із засобами експериментального методу дослідження, різними способами й методами вимірювань тощо.

Вагоме місце в практичній підготовці учнів належить лабораторним роботам. Проектом навчальних програм з фізики у 8 класі [3] визначено виконання лабораторної роботи «Перевірка закону збереження механічної енергії», яка не фігурує в нині діючих навчальних програмах до вивчення розділу «Робота і енергія» [2]. За аналізом ряду методичних посібників і підручників такий стан можна пояснити наявністю певних труднощів до організації постановки такої роботи на базі традиційного обладнання шкільних фізичних кабінетів. Варто лише вказати на недосконалість змісту і методів постановки такої роботи за варіантом в підручнику для 9 класу [1], аналізу такого варіанта в публікаціях ряду методистів. Разом з тим варто відмітити, що згаданий вище варіант постановки такої роботи пов'язаний із збереженням потенціальної енергії деформованої пружини динамометра, яка за нині діючими програмами в курсі 8 класу не розглядається і не фігурує в проекті нових програм.

Приймаючи до уваги визначені вище задачі, вважаємо за доцільне організувати постановку такої роботи в іншому варіанті за структурою і змістом, який охоплював би ширше коло використання сформованих на час постановки роботи знань і вмінь, зокрема, вимірювання сил, механічної роботи, виконаної через зміну механічної енергії тіла тощо. Також варто врахувати умови сучасних шкільних кабінетів фізики, зокрема, можливість виготовлення елементів саморобного обладнання. Наводимо описово варіант такої роботи.

Перевірка закону збереження механічної енергії

Завдання: Перевірити справедливість закону збереження механічної енергії..

Обладнання:

1. Штатив з двома муфтами.
2. Дротяний підвіс-маятник з гачком.
3. Два коротких металеві стержні.
4. Металева тіло з отвором для закріплення на підвісі.
5. Дерев'яний брусок з вирізом (ловушкою).
7. Лінійка з міліметровими поділками.
8. Лабораторний динамометр.

Теоретичні відомості

В основі роботи досліджують перетворення потенціальної енергії піднятого на висоту вантажу у кінетичну енергію з подальшим виконанням механічної роботи. У відхиленому положенні, за розташування підвісу-маятника горизонтально, підвішене тіло з масою m підняте на висоту l володіє запасом енергії $W=mgl$ (1). Ця енергія при переміщенні тіла в нижнє положення переходить в кінетичну. За рахунок цієї енергії тіло, з'єднавшись з дерев'яним бруском, переміщується по поверхні стола. При цьому виконується робота сили тертя $A=F_T s$ (2), де F_T - сила тертя ковзання. Порівнюють значення потенціальної енергії, визначеної за формулою (1) і виконану роботу за формулою (2), роблять висновки.

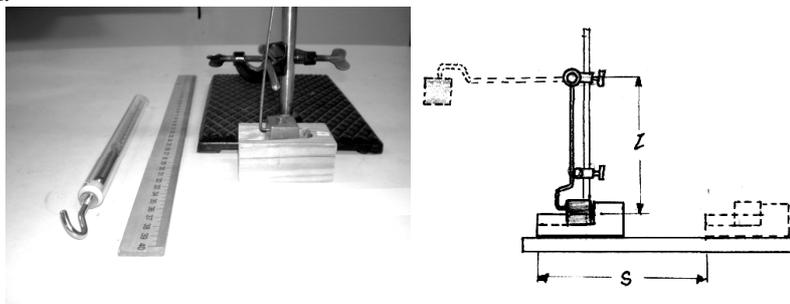


Рис. 1. Загальний вигляд лабораторної установки

Експериментальна установка зображена на рис. 1. Підвіс виготовляють з шматка дротини, зігнувши верхній кінець кільцем, а нижній гачком. Кільцем підвіс підвішують до верхнього стержня, а



на гачок підвішують металевий вантаж. Нижній стержень закріплюють так, щоб підвіс з вантажем в положенні рівноваги торкався стержня, тобто останній обмежував рух підвісу від положення рівноваги. Остаточне положення підвісу корегують так, щоб підвішений вантаж в нижньому положенні знаходився в ловушці дерев'яного бруска не торкаючись його дна. Ловушка в дерев'яному бруску являє собою заглибину, здійснену від краю бруска за його середину довжини з розмірами, що задовольняють легке попадання і фіксування в нього металевого вантажу. (див. рис.2) Також на протилежній стороні бруска встановлюють невеличкий гачок, до якого кріплять гачок динамометра.

При виконанні роботи довжину підвісу l і переміщення бруска з тілом s вимірюють лінійкою.

Для вимірювання сили тертя брусок з металевим тілом рівномірно переміщують з допомогою динамометра по поверхні стола і показання динамометра записують в таблицю.

Виконання експерименту:

1. На штативі закріплюють вісь підвісу-маятника з одягнутим на гачок металевим тілом так, щоб останнє, перебуваючи у найнижчому положенні, знаходилось у заглибленні бруска, не торкаючись дна заглиблення. В іншій муфті штатива закріплюють короткий металевий стержень так, щоб підвіс-маятник, перебуваючи у вертикальному положенні, торкався стержня.

2. Поряд з дерев'яним бруском кладуть смужку білого паперу і відмічають на ній початкове положення дерев'яного бруска.

3. Беруть металеве тіло на підвісі відводять до горизонтального положення підвісу і відпускають.

Досягнувши заглиблення в дерев'яному бруску металеве тіло вивільняється з гачка і разом з бруском зміщується на певну відстань s .

4. На паперовій смужці відмічають нове положення бруска з металевим тілом.

5. Динамометром вимірюють маси металевого тіла m та дерев'яного бруска M , а також силу тертя ковзання по поверхні стола дерев'яного бруска з металевим тілом у заглибленні F_T .

6. Лінійкою вимірюють довжину підвісу-маятника l та пройдений шлях s .

7. Всі результати вимірювань записують до таблиці.

8. Дослід повторюють кілька разів, визначають середні значення потенціальної енергії і виконаної роботи, результати порівнюють, роблять висновки.



Рис. 2. Загальний вигляд дерев'яного бруска з металевим тілом.

Таблиця 1.

№ досліду	m , кг	M , кг	l , м	s , м	mgl , Дж	F_T , Дж

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігун М.І., Кулініч І.М., Магдій Л.Б. Вивчаємо закон збереження енергії чи...?// Фізика і астрономія в школі.- 1999. – № 3. – С. 24-25.
2. Кикоин И.К., Кикоин А.К. Физика: Учеб. Для 9 кл. сред. Шк. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 1992. – 191 с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи.-Київ: «Ірпін»», 2005. – 80 с.
4. ФІЗИКА. 7-9 класи. Навчальна програма / Проект. – К.,2012. – 32 с.

Маргарита ФЕСЕНКО

ЕЛЕМЕНТИ НЕЧІТКОЇ ЛОГІКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент З.П. Халецька

Методи теорії нечітких множин є зручним засобом проектування інтерфейсів у людино-машинних системах. На основі нечіткого логічного виведення будуються системи керування, подання знань, підтримки прийняття рішень, апроксимації, структурної та параметричної ідентифікації, розпізнавання образів, оптимізації. Нечітка логіка знаходить застосування у побутовій електроніці, діагностиці, різноманітних експертних системах. Нечіткі експертні системи для підтримки прийняття рішень знаходять широке застосування у військовій справі, медицині та економіці. З їх допомогою здійснюють бізнес-прогнозування, оцінювання ризиків та прибутковості інвестиційних проектів. На основі нечіткої логіки досліджують глобальні політичні рішення та моделюють кризові.

Я вважаю, що дана тема є досить важливою, і немає сумнівів щодо впровадження курсу «Нечіткої логіки» в програму ВНЗ. І тому в магістерській роботі, моїм головним завданням було показати необхідність вивчення нечіткої логіки в курсі «Математичної логіки» та її зв'язок з іншими предметами.

Розглянемо більш детально деякі елементи нечіткої логіки. Почнемо з основного поняття – нечіткої множини. Підхід до формалізації поняття нечіткої множини полягає в узагальненні поняття



належності. У звичайній теорії множин існує кілька способів задання множини [1, с.33]. Одним з них є задання за допомогою характеристичної функції, яка визначається наступним чином. Нехай U - так звана універсальна множина, з елементів якої утворені всі інші множини, що розглядаються в даному класі задач, наприклад множина всіх цілих чисел, множина всіх гладких функцій. Характеристична функція множини $A \subseteq U$ - це функція μ_A , значення якої вказують, чи $x \in U$ елементом множини A :

$$\mu_A(x) = \begin{cases} 1, & \text{коли } x \in A, \\ 0, & \text{коли } x \notin A. \end{cases}$$

Особливістю цієї функції є бінарний характер її значення.

З точки зору характеристичної функції, *нечіткі множини* є просте узагальнення звичайних множин, коли ми відмовляємося від бінарного характеру цієї функції і припускаємо, що вона може приймати будь які значення на відрізку $[0, 1]$. У теорії *нечітких множин* характеристична функція називається *функцією належності або приналежності*, а її значення $\mu_A(x)$ - *ступенем належності* елемента x нечіткій множині A .

Більш строго, *нечіткою множиною* A називається сукупність пар:

$$A = \{ \langle x, \mu_A(x) \rangle \mid x \in U \}$$

де μ_A - функція належності, тобто $\mu_A : U \rightarrow [0, 1]$ нечіткої множини A . Ця функція приписує кожному елементу $x \in U$ ступінь належності до нечіткої множини A , при цьому можна виділити три випадки:

- 1) $\mu_A(x) = 1$ означає повну належність елемента x до нечіткої множини A , тобто $x \in A$;
- 2) $\mu_A(x) = 0$ означає відсутність належності елемента x до нечіткої множини A , тобто $x \notin A$;
- 3) $0 < \mu_A(x) < 1$ означає часткову належність елемента x до нечіткої множини A .

Іноді застосовується символічний опис нечітких множин [5]. Якщо U - це простір із скінченною кількістю елементів $U = \{x_1, \dots, x_n\}$, то нечітка множина $A \subseteq U$ записується у вигляді:

$$A = \frac{\mu_A(x_1)}{x_1} + \frac{\mu_A(x_2)}{x_2} + \dots + \frac{\mu_A(x_n)}{x_n} = \sum_{i=1}^n \frac{\mu_A(x_i)}{x_i}$$

Наведений запис має символічний характер. Знак « \rightarrow » не означає ділення, а означає приписування конкретним елементам x_1, \dots, x_n ступенів належності $\mu_A(x_1), \dots, \mu_A(x_n)$. Іншими словами, запис:

$$\frac{\mu_A(x_i)}{x_i}, \quad i = 1, \dots, n$$

визначає пару $(x_i, \mu_A(x_i)), \quad i = 1, \dots, n$

Також знак « $+$ » у виразі не означає операцію додавання, а інтерпретується як множинне підсумовування елементів. Слід зазначити, що подібним чином можна записувати і чіткі множини.

Якщо U - це простір з нескінченною кількістю елементів, то нечітка множина $A \subseteq U$ символічно записується у вигляді:

$$A = \int_U \frac{\mu_A(x)}{x} dx$$

Існують два методи побудови функцій приналежності множин. *Прямі методи*, коли експерт або просто задає для кожного значення, або визначає функцію приналежності. Як правило, прямі методи задання функції приналежності використовуються для вимірних понять, таких як швидкість, година, відстань, тиск, температура і т.д., тобто коли виділяються полярні значення.

Непрямі методи визначення значень функції приналежності використовуються у випадках, коли немає елементарних вимірних властивостей, через які визначається потрібна нечітка множина. Як правило, це методи парних порівнянь. Якби значення функцій приналежності були нам відомі, наприклад, $\mu_A(x_i), \quad i = 1, 2, \dots, n$, тоді парні порівняння можна представити матрицею відношень $A = \{a_{ij}\}$, де $a_{ij} = \frac{\mu_A(x_j)}{\mu_A(x_i)}$.

Над нечіткими множинами можна виконувати такі ж операції, як і над звичайними.

Нехай A^* і B^* - нечіткі множини на універсальній множині E .

A^* і B^* називаються *рівними* тоді і тільки тоді, коли $\mu_{A^*} = \mu_{B^*}$.

A^* *міститься в* B^* , якщо $\mu_{A^*} \leq \mu_{B^*}$.



B^* є доповненням для A^* , тобто $B^* = \overline{A^*}$, якщо $\mu_{B^*} = 1 - \mu_{A^*}$.

Об'єднання A^* і B^* - це така нечітка множина $C^* = A^* \cup B^*$ з функцією приналежності

$$\mu_{C^*} = \max\{\mu_{A^*}, \mu_{B^*}\}.$$

Перетин A^* і B^* - це така нечітка множина $C^* = A^* \cap B^*$ з функцією приналежності

$$\mu_{C^*} = \min\{\mu_{A^*}, \mu_{B^*}\}.$$

Якщо A^* , B^* і C^* нечіткі множини, то виконуються наступні рівності:

1. $A^* \cup B^* = B^* \cup A^*$
2. $A^* \cap B^* = B^* \cap A^*$
3. $A^* \cup (B^* \cap C^*) = (A^* \cup B^*) \cap C^*$
4. $A^* \cap (B^* \cup C^*) = (A^* \cap B^*) \cup C^*$
5. $A^* \cup (B^* \cap C^*) = (A^* \cup B^*) \cap (A^* \cup C^*)$
6. $A^* \cap (B^* \cup C^*) = (A^* \cap B^*) \cup (A^* \cap C^*)$
7. $A^* \cup \emptyset = A^*$
8. $A^* \cup U = U$
9. $A^* \cap \emptyset = \emptyset$
10. $A^* \cap U = A^*$
11. $\overline{A^* \cup B^*} = \overline{A^*} \cap \overline{B^*}$
12. $\overline{A^* \cap B^*} = \overline{A^*} \cup \overline{B^*}$
13. $A^* \cup A^* = A^*$
14. $A^* \cap A^* = A^*$
15. $A^* \cap (A^* \cup B^*) = A^*$
16. $\overline{A^*} \cup (A^* \cap B^*) = A^*$
17. $\overline{\overline{A^*}} = A^*$.

Нечітким висловленням називаються речення, відносно якого можна судити про ступінь його істинності чи хибності.

Ступінь істинності чи ступінь хибності кожного нечіткого висловлення приймає значення із замкнутого інтервалу $[0, 1]$, причому 0 і 1 це їх граничні значення, які співпадають з поняттями істини і хибності для «чітких» висловлень. Ступінь істинності (ступінь хибності) кожного нечіткого висловлення може приймати як тільки деякі значення з $[0, 1]$, так і усі значення з $[0, 1]$.

Запереченням нечіткого висловлення A^* називається нечітке висловлення $\neg A^*$, ступінь істинності якого визначається виразом: $\mu_{\neg A^*} = 1 - \mu_{A^*}$.

Кон'юнкцією нечітких висловлень A^* , B^* називається нечітке висловлення, ступінь істинності якого визначається наступним чином: $\mu_{A^* \wedge B^*} = \min(\mu_{A^*}, \mu_{B^*})$.

Диз'юнкцією нечітких висловлень A^* , B^* називається нечітке висловлення, ступінь істинності якого знаходиться як: $\mu_{A^* \vee B^*} = \max(\mu_{A^*}, \mu_{B^*})$.

Імплікацією нечітких висловлень A^* , B^* називаються нечітке висловлення, ступінь істинності якого визначається виразом: $\mu_{A^* \rightarrow B^*} = \min(1 - \mu_{A^*}, \mu_{B^*})$.

Еквівалентністю нечітких висловлень A^* , B^* називається нечітке висловлення, ступінь істинності якого визначається співвідношенням: $\mu_{A^* \leftrightarrow B^*} = \min(\max(1 - \mu_{A^*}, \mu_{B^*}), \max(\mu_{A^*}, 1 - \mu_{B^*}))$.

Введена нечітка логіка називається нечіткою логікою з максимінними операціями.

Ми також будемо розглядати нечітку лінгвістичну логіку. В цій логіці використовуються нечіткі кількісні поняття (майже всі, багато, мало, декілька і т. п.), нечіткі істиннісні значення (абсолютно істинний, дуже істинний, більш-менш істинний, хибний і т. п.), а також інші нечіткі поняття (молодий, рідкісний, дорогий, гарний, майже неможливий, неймовірний і т. п.).

Лінгвістичною називається змінна, значеннями якої є слова чи речення природної чи штучної мови. Наприклад, вік – можна розглядати як числову змінну, а можна розглядати як лінгвістичну змінну, що приймає наступні лінгвістичні значення: дуже молодий, молодий, досить молодий, не молодий, не молодий і не дуже старий, старий і т. п. До того ж для кожного наведеного значення потрібно задавати характеристичну функцію, що називається змістом цього значення.

Більш точно лінгвістична змінна описується набором $(X, T(X), U, G, M)$, в якому:

X – назва лінгвістичної змінної.

$T(X)$ – множина лінгвістичних значень змінної X .

U – універсальна множина.

G – синтаксичні правила, що породжують назви змінної, тобто правила визначення синтаксичних значень.

M – семантичні правила, які ставлять у відповідність кожній нечіткій змінній її зміст $M(X)$, тобто характеристичну функцію для X .

Конкретна назва X , породжена синтаксичним правилом, називається *термом*. Терм, що складається з одного або кількох слів, які завжди фігурують разом, називають *атомарним*. Терм, що складається з одного або більше атомарних термів, називається *складним*.

Говорять, що *лінгвістична змінна X структурована*, якщо її терм-множину $T(X)$ і функцію M , яка ставить у відповідність кожному елементу терм-множини його зміст, можна задати алгоритмічно.

Найбільш важливим застосуванням теорії нечітких множин є контролери нечіткої логіки. Їх функціонування дещо відрізняється від роботи звичайних контролерів; для опису системи замість



диференційних рівнянь використовуються знання експертів. Ці знання можуть бути виражені за допомогою лінгвістичних змінних, які описані нечіткими множинами.

Загальна структура мікроконтролера, що використовує нечітку логіку, містить у своєму складі наступні складові:

- блок фазіфікації;
- базу знань;
- блок рішень;
- блок дефазіфікації.

Блок фазіфікації перетворює чіткі величини, виміряні на виході об'єкта керування, у нечіткі величини, що описані лінгвістичними змінними в базі знань.

Блок рішень використовує нечіткі умовні (if - then) правила, закладені в базі знань, для перетворення нечітких вхідних даних у необхідні керуючі впливи, що носять також нечіткий характер.

Блок дефазіфікації перетворює нечіткі дані з виходу блоку рішень у чітку величину, що використовується для керування об'єктом.

Загалом до правила можуть входити усі можливі комбінації лінгвістичних термів для усіх вхідних змінних, об'єднаних логічними операціями.

Розглянемо дві моделі логічного виведення: Мамдані (Mamdani) та Такагі-Сугено (Takagi Sugeno). В магістерській роботі я розробила завдання для практичної роботи в групах, для студентів ВНЗ, які розв'язують приклади в математичному пакеті MatLab з використанням алгоритмів Мамдані та Сугено, а потім пишуть звіт з виконаної роботи, порівнюючи ці два алгоритми. Для кращого розуміння завдання я перед виконанням практичної роботи демонструвала студентам розв'язаний приклад та короткий виклад матеріалу з даних алгоритмів. Розглянемо теоретичний матеріал, що пропонувався студентам перед виконанням практичного завдання..

Алгоритм Мамдані (Mamdani)

Алгоритм Мамдані є одним з перших, який знайшов застосування в системах нечіткого виведення. Він був запропонований 1975 р. англійським математиком Е. Мамдані (Ebrahim Mamdani) як метод для керування паровим двигуном. Формально *алгоритм Мамдані* може бути визначений таким чином.

1. Процедура фазифікації: визначаються ступені істинності, тобто значення функцій належності для лівих частин кожного правила (передумов): $A_1(x_0)$, $A_2(x_0)$, $B_1(y_0)$, $B_2(y_0)$.

2. Нечітке виведення: знаходяться рівні відтинання для передумов кожного з правил з використанням операції мінімум:

$$\alpha_1 = A_1(x_0) \wedge B_1(y_0),$$

$$\alpha_2 = A_2(x_0) \wedge B_2(y_0),$$

де через « \wedge » позначена операція кон'юнкції (min), потім знаходяться «зрізані» функції належності

$$C_1'(z) = (\alpha_1 \wedge C_1(z)),$$

$$C_2'(z) = (\alpha_2 \wedge C_2(z)).$$

3. Композиція: з використанням операції диз'юнкції (max, позначення: « \vee ») виконується об'єднання знайдених зрізаних функцій, що приводить до отримання підсумкової нечіткої підмножини для змінної виходу з функцією належності

$$\mu_{\Sigma}(z) = C(z) = C_1'(z) \vee C_2'(z) = (\alpha_1 \wedge C_1(z)) \vee (\alpha_2 \wedge C_2(z)).$$

4. Приведення до чіткості (для знаходження z_0) проводиться, наприклад, центроїдним методом (як x – координата центра ваги функції належності підсумкової нечіткої підмножини для змінної виходу):

$$z_0 = \frac{\int_{\Omega} z \cdot \mu_{\Sigma}(z) dz}{\int_{\Omega} \mu_{\Sigma}(z) dz}$$

Алгоритм ілюструється на рисунку 1:

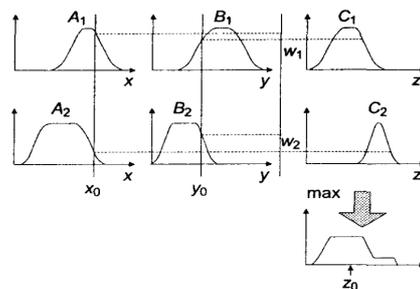


Рисунок 1 – Графічна реалізація алгоритму Мамдані

Алгоритм Сугено (Sugeno)



Формально алгоритм Сугено, запропонований Сугено і Такагі, може бути визначений таким чином.

1. Перший етап – як в алгоритмі Мамдані.
2. На другому етапі знаходяться $\alpha_1 = A_1(x_0) \wedge B_1(y_0)$, $\alpha_2 = A_2(x_0) \wedge B_2(y_0)$ та індивідуальні виходи правил:

$$z_1^* = a_1x_0 + b_1y_0,$$

$$z_2^* = a_2x_0 + b_2y_0,$$

3. На третьому етапі визначається чітке значення змінної виведення:

$$z_0 = \frac{\alpha_1 z_1^* + \alpha_2 z_2^*}{\alpha_1 + \alpha_2}$$

Алгоритм ілюструється на рисунку 2:

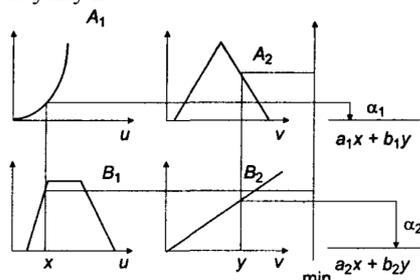


Рисунок 2 – Графічна реалізація алгоритму Сугено

Користуючись цим матеріалом, студенти краще розуміли зміст завдань, що активізувало та полегшувало їхню роботу. Проблем з використанням математичного пакету MatLab також не виникало, оскільки вивчення даного математичного пакету передбачено програмою.

Я вважаю, що дана тема є досить цікавою та корисною для студентів ВНЗ. Сьогодні елементи нечіткої логіки можна знайти в десятках промислових виробів - від систем керування електропоїздами і бойовими вертольотами до пілососів і пральних машин. Без застосування нечіткої логіки неможливі сучасні ситуаційні центри керівників західних країн, у яких приймаються ключові політичні рішення і моделюються всілякі кризові ситуації. Одним із вражаючих прикладів масштабного застосування нечіткої логіки стало комплексне моделювання системи охорони здоров'я і соціального забезпечення Великої Британії (National Health Service - NHS), що вперше дозволило точно оцінити й оптимізувати витрати на соціальні нестатки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Круглов В. В., Дли М. И., Голунов Р. Ю. Нечёткая логика и искусственные нейронные сети. Учеб. пособие. М.: Издательство Физико-математической литературы, 2001. — 224 с.
2. Леоненко А. В. – Нечітке моделювання в середовищі MATLAB і fuzzyTECH. – СПб.: БХВ – Петербург, 2005 –736с.
3. Рутковська Д., Піліньскій М., Рутковський Л. Нейронні мережі, генетичні алгоритми й нечіткі системи = Sieci neuronowe, algorytmy genetyczne i systemy rozmyte. - 2-ге вид. - М: Гаряча лінія-Телеком, 2008. - С. 452.
4. Ях'яева Г. Е. - Нечіткі множини і нейронні мережі: навчальний посібник/Г.Е. Ях'яева. - М.: Інтернет - Університет Інформаційних Технологій; БИНОМ. Лабораторія знань, 2006. - 316 с.
5. Zadeh L. A. – Fuzzy Sets, information and Control, 1965, vol. 8, s. 338–353.
6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://fizmat.chnpu.edu.ua/index.php?pg=methodch&ph=metodzab>
7. Попов П. С., Стяжкін М. І. – Розвиток логічних ідей від античності до епохи відродження: видавник – Московський університет, 1974. – 359с.
8. Slupecki J, Halkowska K., Piro-Rzepecka K.PWN, Warszawa 1994.Logika i teoria mnogosci,
9. 1300 Варіантів задач. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: vuz.exponenta.ru/WIN/nnet.html
10. [Електронний ресурс] – Режим доступу: neuroschool.narod.ru

Максим ХОМУТЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ МЕДИЦИНИ

(студент IV курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор М.І. Садовий

Актуальність проблеми. Український письменник Максим Рильський сказав: «Без минулого немає майбутнього». Так і у науці без надбання вчених XVIII-XX ст. неможливо було б здійснювати дослідження та відкриття у XXI столітті. Надбання класичної науки є фундаментом для досліджень та нових наукових здобутків у майбутньому. Всі науки почалися з фізики, бо фізика – це початок усіх початків, адже є наукою про природу. Процес пізнання людиною природи є дуже складною взаємодією багато чисельних матеріальних і духовних моментів суспільного життя. При цьому вирішальну роль у розвитку пізнання відіграють матеріальні умови існування людей і, перш за все, створення матеріальних благ, необхідних для їх існування. Отже, основною рухомою силою розвитку



науки є виробництво (тобто техніка) і зв'язок, що існує між ним і наукою. Це і визначає їх (науки і техніки) взаємний розвиток.

Зв'язки фізики з іншими галузями природознавства та техніки і технологій настільки багатогранні, що деколи люди їх не бачать. Фізика є основою для створення різноманітного обладнання, зокрема, і для медицини. Відкриття вчених у галузі ядерної фізики, радіології дали можливість забезпечити як діагностику так і лікування переважної більшості хвороб людства, однією з яких є злоякісні новоутворення.

Метою статті є висвітлення здобутків фізики, що привели до створення сучасних апаратів для діагностики та лікування, в першу чергу, онкологічних захворювань.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити досягнення видатних учених кінця XIX ст. Х.Д. Румкорф (1803–1877) є автором винаходу електромагнітних пристроїв (індукційна котушка). В. Хітторф (1824–1914) – професор фізики і хімії Мюнстерського університету вивчав катодні промені та створив вакуумну трубку, досконалішу за попередні моделі. Вільям Крукс (1832–1919) сконструював цілий ряд вакуумних трубок, призначених для досліджень «променистої речовини». Він був настільки знаменитим, що за його життя терміном «трубка Крукса» позначали будь-який різновид вакуумної трубки. Слід відмітити і Ф. Ленарда (1862–1947), який одержав Нобелівську премію з фізики за праці в галузі катодного випромінювання (1905). У 1892 р. він створив трубку, де випромінювання було спрямоване на вікно з тонкого алюмінію, що вперше дозволило вивчати катодні промені поза трубкою [2, с. 9].

28 грудня 1895 року Вільям Конрад Рентген (1845–1923) перед Вюрцбурзьким фізико-медичним товариством виступив з інформацією щодо відкриття Х-променів. У 1901 році В.К. Рентген за відкриття Х-променів отримав першу в історії фізики Нобелівську премію.

Своє відкриття Рентген зробив під час дослідження катодного випромінювання, що виникає під час електричного розряду в трубках з глибоким вакуумом. Дане випромінювання має властивість проникати через непроникні для світла матеріали і викликати світіння кристалів платино-синеродистого барію. Дане випромінювання здатне давати тіньове зображення, викликати флуоресценцію, здійснювати фотохімічну дію, але разом з тим не викликає дифракції та інтерференції. Тому В.К. Рентген висловує припущення, що дане випромінювання є поздовжніми хвилями.

У 1912 році німецький фізик Макс фон Лауе (1879–1960) разом зі своїми учнями В. Фридрихом та П. Кніппінгом проводячи досліди з інтерференції та дифракції виявили, що рентгенівське випромінювання відрізняється від світла лише меншою довжиною хвилі. За це відкриття Макс фон Лауе у 1914 році отримав Нобелівську премію з фізики.

Варто відмітити, що за останніми відомостями Х-промені та виготовлення пристрою подібного до рентгенівської трубки були відкриті ще у 1891 році українським вченим Іваном Пулюєм.

У 1877 році І.П. Пулюй збудував катодну лампу, яка здобула назву «трубки Пулюя», а за два роки зробив вакуумну трубку, наповнену розрідженим газом. Пропускаючи нею струм, Пулюй отримав катодні промені (потік високошвидкісних електронів). У 1881–1882 роках вчений опублікував праці, присвячені катодним променям, а у 1885 році – статтю з описом своєї катодної трубки [6, с. 1].

Менше ніж через рік після відкриття В. Рентгена у 1896 році французьким фізиком Антуаном Анрі Беккерелем (1852–1908) було відкрито явище радіоактивності.

Анрі Беккерель – визнаний авторитет в галузі люмінесценції – цікавився природою всепроникаючих Х-променів. Як нерідко буває, одне геніальне відкриття народжує ланцюг не менш важливих досягнень. Це не встиг вчений світ прийти в себе від приголомшуючого відкриття рентгенівських променів, як послідувало нове, захоплююче дух повідомлення – відкриття нового невідомого випромінювання. Це відкриття відбулося завдяки надзвичайній скрупульозності вченого. Багато років французький фізик Анрі Беккерель, як його дід і батько, вивчав світіння деяких речовин (флуоресценцію). Він вважав, що окремі речовини (наприклад калієва сіль урану), після опромінення видимим світлом виділяють невидимі промені, подібні до рентгенівських. Щоб викликати флуоресценцію, він модулював солі урану у вигляді хреста, клав на фотоплівку, загорнуті в чорний папір і виставляв на сонячне світло. 26 та 27 лютого 1896 року в Парижі була похмура погода і зразки два дні пролежали у шухляді столу. Для збереження чистоти експерименту А. Беккерель проявив ці плівки і на подив отримав зображення хреста, як і у випадках після інсоляції. Це свідчило, що уран самостійно випромінює невидимі промені, які засвічують фотоплівку. Явище спонтанного випромінювання було назване радіоактивністю, а речовини, що випромінюють – радіоактивними [6, с. 2].

Учені Марія Склодовська-Кюрі та її чоловік П'єр Кюрі зацікавилися явищем радіоактивності.

В результаті їх досліджень виявилось, що чистий уран, або торій менше радіоактивні, ніж відповідні руди. За 2 роки вчені самостійно виділили 1 грам нового хімічного елемента з 8 тонн уранової руди. Радіоактивність даного хімічного елемента була 2000000 раз вищою, ніж урану. Його назвали радієм, що означає променистий, тому що 1 г радію за 1 с випромінює $3,7 \cdot 10^{10}$ альфа-частинок. Також подружжя Кюрі відкрили ще один хімічний елемент – полоній, названий на честь батьківщини Марії Польщі. У 1903 році подружжя Кюрі разом з А. Беккерелем отримали Нобелівську премію з фізики. В теперішній час відомо біля 40 природних радіоактивних елементів, які зустрічаються в природі у складі так званих родин ^{238}U , ^{235}U , ^{232}Th , ^{232}Ac , ^{232}Np , ^{237}Th та ін.

У 1919 році Ернест Резерфорд (1871–1937) провів дослід з перетворення одного хімічного елемента на інший шляхом бомбардування ядер атомів азоту альфа-частинками, вони



перетворювалися на ядра атомів кисню, внаслідок цього було зроблено припущення про існування гіпотетичної частинки, що за масою дорівнює протону, але не має заряду, дану частинку було запропоновано назвати нейтроном.

У 1932 році учень Е. Резерфорда Джеймс Чедвік відкрив нейтрон.

Німецький вчений Вернер Карл Гейзенберг (1901–1976) та російський вчений Дмитро Дмитрович Іваненко (1904–1994) незалежно один від одного створили протон-нейтронну теорію будови ядра. У 1934 році дочкою Марії Склодовської-Кюрі та П'єра Кюрі Ірен Жоліо-Кюрі (1897–1956) та її чоловіком Фредеріком Жоліо-Кюрі (1900–1958) було відкрито штучну радіоактивність. У результаті проведених дослідів виявилось, що при опроміненні низки елементів альфа-частинками виникають нові хімічні елементи. Ірен та Фредерік отримали Нобелівську премію у 1935 році «за виконаний синтез нових радіоактивних елементів» [6, с.2].

У 1942 році Енріко Фермі створив атомний реактор та вперше отримав контрольовану ланцюгову реакцію.

Під час аналізу досягнень атомної та ядерної фізики слід згадати Аллана Маклеода Кормака (1924–1998), який розробив математичний метод для визначення поглинання рентгенівських променів біологічними тканинами. Годфрі Ньболд Хаунсфілд (1919–2004) розробив свою математичну модель поглинання гамма-променів і застосував на практиці, так виник перший комп'ютерний томограф. Вчений вважав, що комп'ютерно-томографічне сканування у 100 раз ефективніше за звичайне рентгенівське обстеження, так як комп'ютерний томограф потребує менше енергії та є більш чутливим при одній і тій самій загальній дозі отримуюмо не один знімок, а декілька. Томограф відрізняє вражені тканини від здорових. У 1979 році Аллан Маклеод Кормака та Годфрі Ньболд Хаунсфілд (будучи фізиками) отримали Нобелівську премію в галузі фізіології та медицини за розробку методу та створення першого приладу для комп'ютерної томографії.

Фелікс Блох та Едвард Міллс Перселл отримали Нобелівську премію з фізики у 1952 році за відкриття явища магнітного резонансу. Завдяки створеній на його основі магнітно-резонансній спектроскопії з'явилася можливість оцінювати в органах та тканих концентрацію різних речовин, що є важливим при діагностиці захворювань.

Відкриття фізиків дали можливості для подальшого розвитку науки.

Пол Лотербур (1929–2007) запропонував використовувати градієнт магнітного поля для визначення походження радіохвиль, випромінюваних ядрами об'єкта дослідження. Ця інформація дозволяє відтворити двовимірну картину організму. У 2003 році Лотербур разом з Пітером Мансфілдом (нар. 1933) отримали Нобелівську премію за винахід методу магнітно-резонансної томографії. Цей метод дозволяє досліджувати внутрішні органи людини і, на відміну від рентгенівських променів, є абсолютно нешкідливим [6].

Томографія – це методика рентгенологічного дослідження, за допомогою якої можна отримати на певній глибині зображення зрізу досліджуваного об'єкта.

Обчислювальна рентгенівська томографія також забезпечує отримання зображення поперечного шару досліджуваного об'єкта за допомогою математичної обробки множини рентгенівських зображень одного і того ж об'єкта, зроблених під різними кутами.

Поява обчислювальної томографії дала потужний поштовх до створення нового покоління традиційної рентгенодіагностичної апаратури. Це і цифрова рентгенографія (ЦР), при якій реєстрація зображення проводиться не за допомогою рентгенівської плівки, а матрицею малогабаритних детекторів, сигнали яких в цифровій формі виводяться на майже такий же, як в обчислювальній томографії, дисплейний термінал і цифрова субстракція, при якій рентгеноскопичне телевізійне зображення кожного кадру трансформується в цифровий код і також виводиться на дисплей. Уже з'явилися й успішно застосовуються методи емісійної гамма-томографії, електронно-позитронної томографії (ЕПТ), томографії на основі ядерного магнітного резонансу, ультразвукової томографії. На черзі електронний парамагнітний резонанс і ще маловивчений, але дуже перспективний діапазон надвисоких радіочастот.

Електронно-позитронна томографія відрізняється тим, що використовує ізотоп з енергією гамма-випромінювання вище 1 МеВ. При цьому, взаємодіючи з тканинами організму, кожен квант створює ефект утворення пари «електрон-позитрон». Чудовою властивістю цього ефекту є те, що електрон і позитрон утворюються одночасно і летять точно в протилежні сторони. Виникає можливість, визначаючи траєкторію їх польоту і збіг часу кожної події, обчислювати точні координати їх виникнення, тобто будувати зображення.

Ядра багатьох атомів мають власний спін – момент кількості руху, викликаний їх обертанням. Оскільки ядра мають електричний заряд, при їх обертанні виникає електромагнітне поле (electromagnetic field), яке в принципі можна зареєструвати. Кожне таке ядро можна уподібнити гіроскопу – маленькому вовчку, що обертається навколо своєї осі. Коли ядер багато, їх вісі спрямовані в різні сторони, але варто тільки прикласти досить сильне постійне магнітне поле, як усі вони встановлюються паралельно магнітним силовим лініям зовнішнього поля. Якщо тепер прикласти поперечне електромагнітне поле певної частоти, осі обертання ядер відхиляться, подібно тому, як відхиляються осі вовчків, якщо на них надавити пальцем. Обертання при цьому не припиниться, тільки вісь обертання сама почне хитатися відносно вертикалі. У вовчка вона так і залишиться похилою, а в ядра в постійному магнітному полі буде намагатися вирівнятися вздовж магнітних



силових ліній. Відхилення осі обертання ядра називають прецесією, а повернення в рівноважний стан характеризується часом релаксації. Для того, щоб зареєструвати прецесію, досить припинити дію електромагнітного поля, що відхиляє, і виміряти електромагнітне випромінювання від ядер. З'ясовано, що ядра водню (протони) дуже чутливі до ядерного магнітного резонансу (ЯМР). Людське тіло більш ніж на 75 % складається з молекул води, у кожній з яких міститься по два протони. Резонансна частота для протонів при напруженості 0,25 Тл складає десять з невеликим мегагерц. Це звичайний радіочастотний діапазон, що не робить шкідливої дії на живий організм (чи, скажімо обережніше, шкідливої дії якого на живий організм поки не виявлено), а не рентгенівське чи гамма-випромінювання, негативна дія яких добре вивчена. Явище ядерного магнітного резонансу вже більше 30 років досить широко використовується для аналізу речовин методами ЯМР-спектроскопії, де змінюється збуджуюча частота і за частотою і густиною резонансного сигналу судять про хімічний склад досліджуваного зразка. ЯМР-спектрометри випускаються і в нас у країні і за кордоном. Однією з основних складностей, що виникають при створенні ЯМР-спектрометрів, є необхідність забезпечити дуже стабільне і рівномірне магнітне поле, оскільки, як випливає з наведеного співвідношення, всяка зміна напруженості приводить до зміни резонансної частоти. У ЯМР-спектрометрах немає необхідності сканувати зразок від точки до точки в заданій площині, щоб побудувати зображення, там шукають тільки резонансну частоту, час релаксації і спінову густину. В ЯМР-томографії, з одного боку, завдання простіше: нам заздалегідь відома резонансна частота при заданій напруженості постійного магнітного поля. Але, з іншого боку, воно набагато складніше, оскільки, по-перше, у магнітне поле повинен бути поміщений не мікроскопічний зразок, а жива людина, по-друге, ми повинні побудувати зображення, що складається з безлічі точок, у кожній з яких необхідно виміряти резонансний сигнал. Тут може допомогти пряма пропорційність між резонансною частотою і напруженістю магнітного поля. Досить створювати в кожній точці обраного перерізу послідовно необхідну напруженість, і тоді можна буде зчитувати резонанс, що послідовно виникає в цих точках. Перевагою ЯМР-інтроскопії також є можливість вибирати будь-яку площину перерізу чи відновлювати тривимірне зображення, керуючи лише електричними режимами полів. Тут немає потреби у важких деталях, що обертаються, як у рентгенівських чи гамма-томографах. Зображення, що отримується в ЯМР-томографії, носять принципово інший характер. Зображення в ядерному магнітному резонансі несе інформацію про розподіл водню в тканинах, а інколи про молекулярний стан середовища, що містять водень. Щоб ефективно використовувати цей метод в медичній діагностиці, необхідно мати великий статистичний матеріал про те, як проявляється на ЯМР-зображенні та чи інша патологія. В існуючих ЯМР-томографах використовується в основному два види магнітів, конструкція яких потребувала довгих пошуків і багатьох конструктивних знахідок: чотирикутшкочий магніт без осердя з повітряним охолодженням і надпровідний магніт, що охолоджується рідким гелієм. Повітряний магніт створює напруженість до рівня 0,2 Тл, достатню для отримання ЯМР-зображення розподілення протонів. Більш високі напруженості, необхідні для визначення розподілу фосфору, здатний забезпечити лише більш дорогий надпровідний магніт.

Перші результати клінічного застосування ЯМР-томографів показують, що при їх допомозі впевнено діагностуються некрози в тканинах, локальні порушення кровообігу, деякі види запалень і злоякісних пухлин. Робляться спроби дослідження серця шляхом синхронізації з його скороченнями, досліджується можливість використання ЯМР для визначення швидкості кровотоку по основних судинах [2, с. 8].

Коли людина знаходиться всередині потужного магнітного поля сканера, магнітні моменти деяких із цих протонів змінюються і вирівнюються за напрямком прикладеного поля. У томографі включається на невеликий проміжок часу радіочастотний генератор, створюючи електромагнітне поле. Енергія фотонів цього поля, відома як резонансна частота, достатня щоб повернути спіни протонів у тілі. У міру наростання інтенсивності і тривалості поля збільшується кількість повернувшись спиною. Після виключення поля, спіни протонів повертаються в попередній стан, а різниця в енергії між двома станами вивільняється у вигляді фотона. Саме ці, вироблені фотонами, електромагнітні сигнали виявляє сканер у томографі. Кількість протонів, що резонували, залежить від сили магнітного поля. Зв'язок між напруженістю прикладеного поля і частотою дозволяє використовувати томограф ядерно-магнітного резонансу для роботи із зображеннями внутрішніх тканин людини. Для зміни позиції томографічного зрізу всередині пацієнта застосовуються додаткові магнітні поля, які застосовуються в ході роботи томографа. Інформація про позиції може бути отримана з результуючого сигналу за допомогою перетворення Фур'є. Ці поля створюються шляхом пропускання електричного струму через спеціальні соленоїди, відомі як градієнтні котушки. Оскільки ці котушки знаходяться всередині тунелю сканера, існують великі сили взаємодії між ними та основним полем, створюючи більшу частину шуму під час роботи. Якщо не послаблювати цей шум, він може доходити до 130 децибел (дБ) при сильних полях.

Зображення може бути побудовано, оскільки протони в різних тканинах повертаються в свої рівноважні стани з різною швидкістю, яка і є тією різницею, яка може бути виявлена і використана для побудови зображення. П'ять різних параметрів – густина спіна, час T_1 і T_2 релаксації, потік і спектральні зсуви також використовуються для побудови зображення. При зміні параметрів сканера, цей ефект використовується для створення контрасту між різними типами тканин тіла або між іншими властивостями, як і в звичайних, так і дифузійних магнітно-резонансних томографах.



Контрастні речовини можуть бути введені внутрішньовенно, щоб поліпшити візуалізацію кровоносних судин, пухлини або запалення. Контрастні агенти також можуть бути безпосередньо введені в суглоб у разі артрограмм, при томографії суглобів. На відміну від КТ, МРТ не використовує іонізуючого випромінювання і, як правило, є дуже безпечною процедурою. Тим не менш сильні магнітні поля і радіоімпульси можуть вплинути на металеві імплантати, в тому числі кохлеарні імплантати та кардіостимулятори. У разі кохлеарних імплантатів, США FDA схвалило деякі імплантати для сумісності з апаратами МРТ. У разі кардіостимуляторів результати можуть іноді призвести до летального результату; так пацієнтам з такими імплантатами, як правило, МРТ протипоказана.

МРТ використовується для дослідження будь-яких частин тіла і особливо ефективна для тканин з високим вмістом ядер водню і малим контрастом густини, таких як мозок, м'язи, сполучна тканина і більшість пухлин.

Радіонуклідна діагностика – один із методів променевої діагностики, в якому радіонукліди або мічені радіонуклідами речовини використовуються для дослідження функціональних і структурних особливостей органів і систем людського організму. Більшість органів і тканин людського організму мають відмінності в процесах обміну деякими речовинами в них.

Наприклад, постійна діяльність головного мозку потребує поглинання з крові кількості глюкози, яка набагато перевищує необхідність в ній інших органів. У залежності від кількості накопиченої глюкози в головному мозку, можна зробити висновок про його функціонування (за підвищенням або зниженням накопиченням глюкози в різних ділянках) і про його структурні особливості (в місцях, де не має мозкової тканини, глюкоза накопичуватись не буде).

Для «візуалізації» різних органів і тканин в радіонуклідній діагностиці використовуються радіофармапрепарати (РФП). Це хімічні сполуки, які містять в складі молекул радіонукліди.

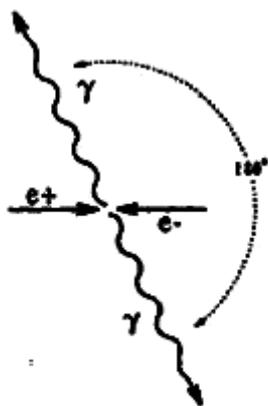


Рис. 1. Схема анігіляції позитрона та електрона

Позитрон-емісійна томографія, ПЕТ (англ. Positron emission tomography, PET; також двофотонна емісійна томографія) – метод медичної радіоізотопної діагностики, заснований на застосуванні радіофармапрепаратів, мічених ізотопами – позитронними випромінювачами. З технічної точки зору, позитрон – емісійний томограф вимірює локальну концентрацію слідової кількості радіоактивного ізотопу, що введено в об'єкт, розміщений в полі зору ПЕТ – камери.

Внаслідок нестійкості ядра, в якому кількість протонів перевищує кількість нейтронів, ультра короткоживучий ізотоп (УКЖІ) при переході в стійкий стан випромінює позитрон, вільний пробіг якого складає в середньому 3-4 міліметри та закінчується зіткненням з електроном та їх анігіляцією.

Анігіляція супроводжується утворенням двох γ -квантів з енергією 511 кЕв, що розлітаються під кутом $180^\circ \pm 0,4^\circ$, які реєструються датчиками камери.

Датчики організують у систему, що являє собою декілька кілець сцинтиляційних детекторів з мінімальною відстанню між кільцями та між датчиками. Якщо два детектори одночасно реєструють сигнал, відбувається так зване «співпадіння», можна стверджувати, що точка анігіляції знаходиться на лінії, що сполучає детектори. Відмінність ПЕТ від інших методів отримання томографічних зображень полягає у використанні так званого принципу електронної колімації. Під час попередньої обробки даних шляхом енергетичного та часового вікон реєстрації можна відсікти незначну кількість γ -квантів, що відхилились від прямої траєкторії при зіткненні з ядрами інших атомів. Використання УКЖІ дозволяє зменшити час дослідження і радіаційне навантаження на хворого. Крім того, більшість позитрон-випромінюючих УКЖІ, таких як ^{11}C , ^{15}O , ^{13}N , а також ^{18}F , що виступає аналогом гідрогену, беруть активну участь в більшості біологічних процесів людського організму. Використання відповідних РФП і фармакокінетичних моделей, що описують розподіл і метаболізм препарату в тканинах, дозволяє неінвазивно і кількісно оцінювати ряд фізіологічних та біохімічних процесів. У цьому і є основна відмінність ПЕТ, яку називають «функціональною томографією», від КТ і МРТ. ПЕТ доповнює діагностичний процес інформацією про фізіологічні та метаболічні порушення, що уточнює характеристику захворювання. Очевидним недоліком ПЕТ є стисла анатомічна інформація зображень, що сильно ускладнює локалізацію виявлених патологічних осередків. Для подолання цього недоліку було зроблено суміщений ПЕТ/КТ прилад, який дозволяє одночасно проводити два дослідження. ПЕТ/КТ програмно суміщає зображення цих діагностичних модальностей і дозволяє на одному зрізі отримати анатомічне зображення з накладеною на нього картою метаболічних процесів [6].

Застосовуючи метод позитронно-емісійної томографії – можна не лише одержувати зображення внутрішніх органів, але й оцінювати їх функцію і метаболізм. Таким чином, за допомогою позитронної томографії вдається виявляти хворобу на ранньому етапі, ще до прояву клінічних симптомів. В організм людини вводять невелику кількість радіоактивного препарату, наприклад, ^{18}F , період піврозпаду якого становить 1,2 хвилини. Сканер знімає інформацію про те, як тканини сприймають ізотоп (пухлини поглинають більше енергії, ніж здорові тканини). ПЕТ передає не картину



внутрішніх органів, як більшість діагностичних приладів, а хімічний вигляд організму. Доза радіаційного опромінення при ПЕТ не перевищує 10 мЗв. У процесі ПЕТ-дослідження радіоізопад, вводиться пацієнту внутривенно чи шляхом інгаляції. Після чого радіоізопад, переміщаючись судинами організму, досягає, наприклад, тканини головного мозгу або серцевого м'яза. Там розпадаючись радіоізопад випромінює позитрон β^+ , який з'єднується з електроном найближчого атома утворюючи атом позитронія. При розпаді атома позитронія електрон і позитрон анігілюють, утворюючи два протилежно напрямлених гама-кванти, які реєструються зовнішніми детекторами, що кільцеподібно розташовані навколо досліджуваного об'єкта. Коли гама-промені взаємодіють з кристаллами сцинтилятора, вони за допомогою електронних пристроїв перетворюються в електричні сигнали, і програмне забезпечення ПЕТ видає інформацію у вигляді зображень. Особливу роль позитронно-емісійна томографія відіграє в онкології, кардіології і неврології, де рання діагностика захворювань є особливо важливою [8].

Вагомий внесок у розвиток медичної фізики внесли українські вчені-фізики професор М.П. Авенаріус (07.09.1835–04.09.1895), який очолював кафедру фізики Київського університету Святого Володимира з 1865 по 1890 роки. Наступником професора М.П. Авенаріуса на посаді завідуючого кафедри фізики Київського університету Св. Володимира протягом 13 років був професор М.М. Шиллер (13.03.1848–23.11.1910), фахівець в області термодинаміки та електродинаміки, який очолював першу в Україні кафедру теоретичної фізики і написав біля 90 наукових робіт. Слід відзначити Академіка Й.Й. Косоногова, професора О.Г. Гольдмана, доцента Ю.В. Ігнатовича, кандидат педагогічних наук, доцента Є.О. Безденежних, доцента Б.Т. Агапова, доктора фізико-математичних наук, професора О.В. Чалого, які в своїх працях об'єднали фундаментальні фізичні принципи і явища з методами діагностики та лікування захворювань.

Висновки. До значних досягнень медичної фізики можна віднести запровадження в медицину лазерних і УЗ-технологій, метод медичної візуалізації, волоконно-оптичної ендоскопії, впровадження комп'ютерної технології, розвиток та удосконалення методів електро- і магнітографії, термографії, томографії. Ультразвук використовується в УЗ-томографії або ехотомографії (~ 30 000 Гц) для дослідження внутрішніх структур тіла людини шляхом одержання зображення з різних глибинних структур, що аналізуються. ПМР – томографія, яка базується на явищі ПМР – поглинанні радіохвиль протонами молекул води, які містяться у тканинах людини при їх розміщенні в магнітне поле. Магніто-резонансна спектроскопія – діагностичний метод дослідження, заснований на використанні ядерно-магнітного резонансу для одержання біохімічного профілю тканин, коли дослідження іншими методами ускладнене і потребує біопсії. Для аналізу стану кровоносних судин застосовується метод ангиографії – рентгенологічне дослідження шляхом введення контрастної речовини і флуоресцентна ангиографія – введення флуоресціюючої речовини для дослідження кровоносних судин ока. Інформативною є також доплерографія – дослідження кровоносних судин ультразвуковим методом з використанням ефекту Доплера [7]. Фізика, хімія, медицина, математика тісно переплітаються. Відкриття у галузі фізики чи хімії провокує науковий прорив у медицині та спасають чимось життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой толковый медицинский словарь (OXFORD): пер. с англ. / ред. Г.Л. Билич. – М.: Вече: АСТ, 1999. – Т. 1: А-М., 1999. – 592 с.
2. Злепко С.М. Медична апаратура спеціального призначення / С.М. Злепко, Л.Г. Коваль, Н.М. Гаврілова, І.С. Тимчик – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 159 с.
3. Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/masp/>
4. Медична фізика в Україні
5. Режим доступу: <http://amphu.org/medychna-fizyka/yaderna-medycyna/radionuklidn-diahnostyka>
6. Овчаренко О.П. Основи радіаційної медицини: [навч. посібн.] / О.П. Овчаренко, А.П. Лазар, Р.П. Матюшко. – Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2002. – 208 с. – (Бібліотека студента-медика).
7. Режим доступу: <http://megabook.ru/article/ЛОТЕРБУР> Пол
8. Ткаченко М.М., Маньковська О.Л. З історії розвитку медичної радіології / Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, Київ/ Режим доступу: http://www.health-medix.com/articles/mistetzvo/2009-01-12/Tkashenko_Radiologiya.pdf
9. Фармацевтична енциклопедія. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1364/medichna-fizika>
10. Режим доступу: http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/biofiz/lectures_stud/uk/stomat/ptn

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

Валентина БЕЦЕНКО

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТИТАНОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В УКРАЇНІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, ст. викладач А.В. Зарубіна

Вступ. Україна має одну з найпотужніших у світі сировинну базу титану: сумарні запаси та перспективні ресурси розвіданих і підготовлених до розвідки родовищ повністю забезпечують потреби вітчизняної промисловості та значний експортний потенціал.

Актуальність теми. Титанова промисловість є однією зі стратегічних галузей в Україні, продукція якої може конкурувати на міжнародних ринках. Тому проблема розвитку даної галузі є дуже актуальною на сьогодні, адже маючи такі потужні запаси сировини галузь знаходиться у кризовому стані.

Основними завданнями дослідження є:

- проаналізувати сучасний стан титанової промисловості в Україні;
- дослідити виробничу діяльність підприємств титанової промисловості;
- визначити проблеми та перспективи розвитку титанової промисловості в Україні та Кіровоградській області.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку титанової промисловості в Україні є всі передумови розвитку, головним чином, потужна сировинна база, яка є найпотужнішою серед групи кольорових металів. В Україні нараховується понад 40 родовищ титану, 11 з яких є древніми комплексними титан-цирконієвими, а також близько 280 рудопроявів і 1400 пунктів мінералізації. Із 40 родовищ титану є одне унікальне (Малишівське родовище), 13 – великих та 10 – середніх. Переважна більшість родовищ є розсипними титан-цирконієвими. До них належать такі: Іршанське, Верхньоіршанське, Лемненське, Межирічне, Лівобережне, Тростянецьке (Іршанська група родовищ), Тарасівське, Бирзулівське, Малишівське, Вовчанське та ін. До корінних фосфор-ванадій-титанових родовищ відносяться Стремигородське, Федорівське, Видиборзьке, Паромівське, Носачівське та ін. Детальний перелік родовищ наведено на рис. 1 [1].



Рис. 1. Титанові родовища України

Запасами титанових руд Україна забезпечена на значний період часу і є монополістом в СНД. Видобуток титанового концентрату в Україні становить 20% від світового. Вона має великі можливості для підвищення своєї ролі у світовій титановій промисловості. Сировинний потенціал нашої країни оцінюється в 900 млн. т ільменіту й рутилу. Країна забезпечує сировиною власні підприємства і значну кількість її експортує в інші країни [1].



Титанова підгалузь є єдиною в кольоровій металургії України, яка має практично повний виробничий цикл, починаючи від видобутку титановмісних руд і закінчуючи виробництвом діоксиду титану [4].

В Україні представлені три перші відділи титанової промисловості:

- 1) видобуток і збагачення титанової мінеральної сировини;
- 2) виробництво пігменту діоксиду титану;
- 3) виробництво титанового шлаку, губки, злитків.

Видобуток і збагачення титановмісних руд представлено наступними підприємствами:

“Іршанський гірничо-збагачувальний комбінат”, філія ЗАТ “Кримський титан” (м. Іршанськ, Житомирська обл.);

“Вільногірський гірничо-металургійний комбінат”, філія ЗАТ “Кримський титан” (м. Вільногірськ, Дніпропетровська обл.);

ТОВ ВКФ “Велта” (с. Коробчино, Кіровоградська обл.);

ТОВ “Міжріченський гірничо-збагачувальний комбінат” (м. Іршанськ);

ТОВ “Валки-Ільменіт” (м. Іршанськ);

Виробництво діоксиду титану здійснюють:

ЗАТ “Кримський титан” (м. Армянськ, АР Крим);

ВАТ “Сумихімпром” (м. Суми);

Виробництво титанового шлаку, губки, злитків:

“Запорізький титано-магнієвий комбінат” (м. Запоріжжя).

Прокатні потужності для переробки титанових напівфабрикатів в Україні відсутні, тому практично весь обсяг даної продукції надходить на експорт. Зараз розглядається питання про налагодження виробництва титанового прокату на одному із підприємств України, що має прокатні потужності [4].

Досить потужними підприємствами з видобутку та збагачення титанової сировини є три ГЗК – Вільногірський, Іршанський та Коробчинський. Унікальне Малишівське родовище ільменіту розробляє Вільногірський ГМК, на базі Іршанської групи розсіпних родовищ працює Іршанський ГЗК, сукупна потужність цих підприємств становить більше 700 тис. т ільменітових концентратів на рік. У 2011 році було розпочато будівництво Коробчинського ГЗК компанією “Велта” на базі Бирзулівського родовища ільменіту, а в 2012 році вже здійснювався видобуток ільменіту відкритим способом. Виробнича потужність цього ГЗК становить більше 185 тис. т на рік, але в червні 2013 року була проведена модернізація виробництва, яка передбачає збільшити потужність ГЗК до 300 тис. т ільменітового концентрату на рік. Ці виробничі потужності повністю забезпечують потреби України в титановмісній сировині, а також пропонуються на світовому ринку. Таким чином, у загальній структурі світового видобутку ільменіту й ругилу Україна займає відповідно 5,6% і 14,4% [2,5].

Виробництво пігменту діоксиду титану здійснюють два підприємства - ЗАТ “Кримський титан” (м. Армянськ, АР Крим) та ВАТ “Сумихімпром” (м. Суми). “Кримський титан” є найбільшим у Східній Європі виробником діоксиду титану і постачає близько 2% його світового споживання. Близько 80% продукції підприємства експортується в більш ніж 60 країн світу, серед яких лідирують Японія, США, Китай, Південна Корея, Тайвань, Сінгапур, Туреччина, Італія, Іспанія, Німеччина, Іран, Бразилія, Канада та Мексика. На російському ринку частка діоксиду титану комбінату становить близько 30%. Загалом потужності підприємства з виробництва діоксиду титану складають до 120 тис. тонн на рік. “Сумихімпром” можна охарактеризувати як потужне підприємство, яке спеціалізується на виробництві діоксиду титану, а також фосфатних добрив. Обсяги виробництва діоксиду титану на підприємстві становлять майже 30 тис. тонн, із яких 40% експортується до Росії та Великобританії [6,8].

Запорізький титано-магнієвий комбінат є єдиним в Україні і Європі виробником губчастого титану. При проектній потужності 20 тис. тонн, підприємство зараз випускає не більше 10 тис. тонн титанової губки на рік, що пов'язано з морально і фізично застарілим виробництвом, а також високою часткою вартості електроенергії в собівартості продукції. Близько 90% продукції підприємства реалізується на зовнішніх ринках і використовується переважно в космічній галузі [3].

Титан і його сплави завдяки своїм високим фізичним і якісним характеристикам, а також функціональним особливостям стали незамінними матеріалами майже у всіх галузях промисловості, а також медицині. Найбільшими споживачами титанової продукції в Україні є підприємства хімічної промисловості, суднобудування й авіакосмічний комплекс. Спостерігається збільшення потреби в титані у таких галузях, як нафтохімічна, енергетична, металургійна, харчова, медична [7].

Основними проблемами, що гальмують розвиток титанової промисловості в Україні є застарілі технології видобутку і вилучення титанової сировини, відсутність економічної оцінки родовищ, недостатність фінансового забезпечення для здійснення науково-дослідних робіт із виробництва титану та його сплавів, адже без наукових розробок, досягнень неможливе не тільки створення конкурентоспроможної продукції, а й ефективне функціонування галузі загалом [2].

Поряд з проблемами розвитку титанової галузі України мають місце і перспективи розвитку, основними з яких є такі:

- переоцінка мінерально-ресурсної бази титану;
- визначення місця мінерально-ресурсної бази титану України у світовому балансі родовищ титану;
- підвищення якості сировини;



- доведення сировини до кінцевої продукції та розширення номенклатури виробів;
- освоєння нових перспективних родовищ в Україні, зокрема на теренах Кіровоградської області;
- комплексна розробка родовищ із вилученням апатиту, ванадію, скандію, танталу, ніобію, платиноїдів [7].

Висновки. Вітчизняне титанове виробництво, незважаючи на проблеми, які в ньому існують, має великі перспективи розвитку, тому може стати одним із головних напрямків промислової політики держави. Отже, на сьогодні ринок титану України має великий потенціал і перебуває у стадії зростання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атлас геологія і корисні копалини України / [М.М. Байсарович, В.М. Беланов, М.А. Бородулін]. – К.: Геос-XXI століття, 2001. – 168 с.
2. Інфраструктура товарного ринку: непродовольчі товари: підручник / за ред. О.О. Шубіна. – К.: Знання, 2009. – 702 с.
3. Запорозький титано-магнієвий комбінат [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://ztmc.zp.ua/ru/>
4. Кольорова металургія України [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.ukrexport.gov.ua/ukr/prom/ukr/13.html>
5. Компанія "Велта" [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.velta-ua.com/velta/activity.cfm?idc=1>
6. Сумьхипром [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://sumykhimprom.com.ua/index.php/ru/>
7. Титанові руди України [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://training.tutkovsky.com/stati/40-titanovi-rudi-ukrayini.html>
8. GROUP DF [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://groupdf.com/ua/businesses/titanium/titanium-dioxide>

Тетяна БЕЛІНСЬКА

ВПЛИВ СИНТЕТИЧНИХ МІЮЧИХ ЗАСОБІВ НА ІНФУЗОРИЮ ТУФЕЛЬКУ (PARAMESCIUM CAUDATUM)

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат сільськогосподарських наук, старший викладач В.В. Гулай

Ключові слова: синтетичні миючі засоби (СМЗ), поверхнево активні речовини (ПАР), синтетичні поверхнево активні речовини (СПАР), інфузорія туфелька (*Paramecium caudatum*)

Актуальність теми. Останні роки охороні навколишнього середовища в усіх країнах світу приділяється велика увага. Великий відсоток всіх забруднень водою припадає на синтетичні миючі засоби (СМЗ), що пов'язано з великими темпами розвитку виробництва миючих засобів. Побутова хімія оточує нас скрізь. Починаючи з самого ранку, заходячи у ванну, ми чистою зуби пастою, миємо руки, посуд, перемо одяг, і так триває кожен день. Вмикаючи телевизор, ми знову стикаємося з інформацією про побутову хімію. Представники різних фірм рекламують нам свою продукцію, переконуючи в тому, що саме вона найкраща і найнадійніша, гарантуючи її безпеку і якість. Люди приходять в магазини і, керуючись рекламою, купують той чи інший миючий засіб. Часто буває так, що покупці звертають увагу тільки на красиву упаковку, і навіть не цікавляться складом продукту.

СМЗ є токсичними не лише для водних організмів, а й для людини. ПАР викликають порушення діяльності мозку, нирок, печінки та інших життєво-важливих органів. Потрапити у людський організм СМЗ можуть різними шляхами: через вживання неякісної води, риби з забруднених водою, через шкіру з випраного одягу та з посуду, який мила з використанням миючих засобів і т.п.. Тому сьогодні ця проблема потребує до себе особливої уваги та дослідження на науковому рівні.

Використані миючі засоби потрапляють разом із стічною каналізацією у водойми (застарілі очисні споруди у нашій країні не здатні повністю відфільтрувати шкідливі речовини), а фосфати, що містяться у СМЗ викликають «цвітіння» води. Поверхнево активні речовини (ПАР), в тому числі синтетичні ПАР (СПАР), відрізняються від більшості токсикантів механізмами дії на клітини, і, відповідно, пороговими концентраціями, які визначають шкідливі для живих об'єктів концентрації. Вони здійснюють явно виражений руйнівний вплив на біологічні мембрани або змінюють їх проникність для води. Наслідком взаємодії ПАР з ліпідним біошаром мембран являється або швидкий лізис клітини, або порушення її осмотичних властивостей з кінцевим результатом, який визначається як концентрацією речовини, так і досконалістю організованих захисних механізмів на клітинному рівні, які склалися еволюційно [6].

Низькі концентрації СПАР діють як отрути і схожі за своєю дією на організми з ефектом, який проявляється при тепловому забрудненні. В тому числі, вони знижують здатність гідробіонтів протистояти нестачі кисню в воді [3].

Одним з важливих напрямків прикладної біотехнології є розробка ефективних біологічних методів оцінки стану природного середовища, забруднення якої токсичними речовинами нині набуло комплексного характеру. Для оцінки токсичності природних вод, промислових скидів, ґрунту, кормів та інших об'єктів навколишнього середовища, а також нових хімічних речовин і внутрішніх середовищ організму людини і тварин використовують тести на різних живих організмах.

Біотестування на клітинно-організмовому рівні почало широко застосовуватися з кінця 80-х років ХХ століття. На сьогоднішній день успішно використовуються методи біотестування, що проводяться на природних і модельних системах [1].



Різні види інфузорій використовують в якості тест-об'єктів при оцінці токсичності речовин і матеріалів. При проведенні тестів на токсичність реєструються, як правило, загибель/виживання, інтенсивність руху і зміна зовнішньої форми, інколи - зміна інтенсивності розмноження. [4, 5, 7]. Небагаточисельні спеціальні описи дії токсикантів на тест-об'єкти стосуються, перш за все, зміни розмірів і зовнішньої форми інфузорій під дією токсичних речовин (наприклад, пестициди) [8]. При цьому встановлено, що одні види при перенесенні їх у забруднене середовище гинуть протягом перших секунд, хвилин або годин досліду, а для інших видів це ж середовище стає стимулюючим і викликає інтенсивне розмноження. Біотестування на інфузоріях з великим ступенем достовірності дозволяє визначити ступінь інтегральної токсичності всіх екотоксикантів, що містяться в досліджуваному середовищі [2].

Об'єкт дослідження: інфузорія туфелька (*Paramecium caudatum*)

Мета дослідження: вивчити та науково обґрунтувати вплив синтетичних миючих засобів, залежно від їх концентрації, інфузорію туфельку (*Paramecium caudatum*).

Гіпотеза дослідження: миючі засоби, які виготовлені на основі природних компонентів, та пральні порошки, які не містять фосфатів, не виявляють негативного впливу на живі організми

У відповідності з метою та гіпотезою дослідження ставляться такі завдання:

1. збір біологічного матеріалу
2. відбір СМЗ різних виробництв та марок
3. приготування розчинів СМЗ різної концентрації (1:10, 1:100, 1:1000)
4. дослідження впливу розчинів різних концентрацій на біологічні об'єкти
5. обробка результатів дослідження

У даній статті приведені дані лише про вплив миючих засобів на інфузорію туфельку (*Paramecium caudatum*)

Методи дослідження. Для вивчення якісного складу застосовувалися загальноприйняті в цитологічній практиці методи світлової мікроскопії. Оцінка кількісного розвитку інфузорій здійснювалася стандартними методами, що прийняті в гідробіологічних дослідженнях. Визначення функціональних параметрів здійснювалось розрахунковим методом. Цифровий матеріал оброблявся статистично, відповідно до сучасних принципів і методів аналізу.

Методика проведення експерименту

Біологічний матеріал - інфузорія туфелька (*Paramecium caudatum*) – був виділений із проб води р. Інгул. Надалі інфузорії культивувалися в чашках Петрі в середовищі Лозіна-Лозінського з періодичним додаванням пекарських дріжджів. Пересівання культури здійснювалось щомісячно.

В дослідах, окрім реєстрації рівня смертності тест-об'єктів через фіксовані проміжки часу, відмічали помітні зміни в стані об'єктів. Далі проводилися спеціальні неперервні спостереження за інфузоріями у розчинах різної концентрації під мікроскопом. Спостереження проводилися як в об'ємних краплях розчину в пластикових чашках Петрі, так і на предметних скельцях з лунками і без них.

Досліди проводилися при температурі 20-21 °С. В краплю культури, що містила живих інфузорій, додавали рівнозначну кількість розчину певного виду СМЗ необхідної концентрації. Окрему інфузорію утримували в полі зору протягом всього періоду спостереження. При швидкому переміщенні інфузорії зменшували кратність збільшення мікроскопа, щоб не втрати її з поля зору. З кожним розчином відповідної концентрації проводилось по 5 проб. Тривалість життя інфузорій у відстояній воді – 7 діб (контроль).

Результати досліджень

1. Зміна інтенсивності і характеру руху

У розчинах СМЗ при всіх повтореннях із концентрацією 1:1000 всі особини інфузорій через декілька секунд, після об'єднання краплі середовища з інфузоріями і досліджуваного розчину, реагували значним підвищенням рухової активності, при цьому проявляли чітку реакцію негативного хемотаксису. Через деякий час рухи ставали погано координовані і уповільнені. В подальшому рух взагалі припинявся і наставала загибель клітини. За даної концентрації загибель клітин відбувалася без їх руйнування.

2. Руйнування пелікули

При більш високих концентраціях 1:10, 1:100 відбувалося руйнування більшості клітин.

Відбувалася везикуляція цитоплазми і руйнування покривів. Інколи руйнування клітини розвивалося до повного її розчинення – відбувався повний лізис клітини.

3. За токсичністю СМЗ (по відношенню до інфузорії туфельки) можна розмістити таким чином – від найбільш токсичного до найменш:

1. Засіб для миття посуду (всі зразки з усіма досліджуваними концентраціями, окрім «Зразок № 2» (із натуральних компонентів) з концентрацією 1:1000, призводили до миттєвої загибелі)

2. Пральний порошок («Зразок №2» - (не містить фосфатів) серед інших досліджуваних зразків пральних порошків виявився найменш токсичним (з к 1:1000 тривалість життя інфузорій в середньому – 8,16 хв.

3. Мило рідке («Зразок №2» (із натуральних компонентів) при концентрації у розчині 1:1000 показав найкращі результати із всіх СМЗ – тривалість життя інфузорій в середньому становила 16,2 хв.)

4. Шампунь («Зразок №2» - із натуральних компонентів (без парабенів) серед інших зразків виявив найменш токсичну дію у концентрації 1:1000 – час життя інфузорій 14,96 хв.) Даний вид СМЗ виявився найменш токсичним для інфузорій при концентраціях 1:10 та 1:100



Дані про тривалість життя інфузорії тувельки (*Paramecium caudatum*) у розчинах СМЗ різної концентрації подані в Таблиці 1

Таблиця 1

Тривалість життя інфузорії тувельки (*Paramecium caudatum*) у розчинах СМЗ різної концентрації

№	Вид СМЗ	Реакція об'єкта дослідження (тривалість життя, tсер, с)		
		Концентрація діючої речовини		
		1:10	1:102	1:103
1.	Мило рідке «Зразок №1»	0	2,48	72,80
2.	Мило рідке «Зразок №2» (із натуральних компонентів)	0	2,53	972,00
3.	Мило рідке «Зразок №3»	0	2,18	69,00
4.	Мило рідке «Зразок №4» - з антибактеріальним ефектом	0	1,82	61,60
5.	Мило рідке «Зразок № 5»	0	2,02	62,30
6.	Пральний порошок «Зразок №1»	0	0,40	1,10
7.	Пральний порошок «Зразок №2» - (не містить фосфатів)	0	0,41	489,60
8.	Пральний порошок «Зразок № 3»	0	0	1,00
9.	Пральний порошок «Зразок № 4»	0	0,32	1,16
10.	Пральний порошок «Зразок № 5»	0	0,25	1,53
11.	Засіб для миття посуду «Зразок № 1»	0	0	0
12.	Засіб для миття посуду «Зразок № 2» (із натуральних компонентів)	0	0	872,60
	Засіб для миття посуду «Зразок № 3»	0	0	0
	Засіб для миття посуду «Зразок № 4»	0	0	0
	Засіб для миття посуду «Зразок № 5»	0	0	0
13.	Шампунь «Зразок №1 »	0	2,66	68,00
14.	Шампунь «Зразок№2» - із натуральних компонентів (без парабенів)	0	4,02	897,72
15.	Шампунь «Зразок№3»	0	2,63	138,00
16.	Шампунь «Зразок №4»	0	5,01	346,92
17.	Шампунь «Зразок №5»	0	0	319,80

Висновки:

1. СМЗ здійснюють значний вплив на живі об'єкти
2. Вплив миючих засобів зменшується при зменшенні концентрації СМЗ у розчині.
3. Вплив проявлявся у зниженні життєвих функцій піддослідних організмів до їх повної загибелі. У всіх розчинах з концентрацією СМЗ 1:10 інфузорії гинуть миттєво, при цьому відбувається лізис клітини з повним її розчиненням.
4. Досліджувані зразки засобів для миття посуду 4 із 5 у всіх досліджуваних концентраціях миттєво призводить до гибелі клітин. Засіб для миття посуду із натуральних компонентів у концентраціях 1:10 та 1:100 також викликає миттєву загибель, але у співвідношенні 1:1000 тривалість життя в середньому 14,5 хвилин.
5. Отже, виходячи із результатів дослідження можна зробити висновок, що СМЗ на натуральних компонентах, без фосфатів та парабенів здійснюють менш агресивний вплив на живі об'єкти, але все ж таки не підтверджують закликів компаній-виробників, які стверджують про повну безпеку їх продукції, оскільки у відповідних концентраціях (1:10; 1:100) призводять до загибелі організмів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алекперов И.Х. Успехи и перспективы использования свободноживущих инфузорий в биотестировании различных токсикантов в Азербайджане // IX съезд Гидробиологического общества РАН, 18-22 сент. 2006 г.: тезисы докл. / Ин-т экологии Волжского бассейна РАН. – Тольятти, 2006. – Т. 1. – С. 5.
2. Виноходов Д.О. Научные основы биотестирования с использованием инфузорий: автореферат дис. ... д-ра биол. наук : 03.00.23. – СПб., 2007. – 40 с.
3. Лукин А. А. Токсичность некоторых СПАВ после разложения их в воде // вторая всесоюзная конференция по рыбохозяйственной токсикологии посвященная 100-летию проблемы качества воды в России: Санкт-Петербург, ноябрь 1991 г. – Санкт-Петербург, 1991. – Т.1. – 340 с.
4. Остроумов С.А. Влияние синтетических поверхностно-активных веществ на гидробиологические механизмы самоочищения водной среды // Водные ресурсы 2004, т. 31. № 5. С. 546-555
5. Пикуленко С.О. применение биологического тестирования природных и сточных вод в экологических исследованиях // Записки общества геоэкологов. – 2008. №1
6. Присный А.В., Волюнкин Ю.Л., Кампос Н.Н. Механизмы устойчивости инфузорий к химическим повреждениям и их преодоление детальными концентрациями синтетических поверхностно активных веществ (СПАВ)// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки, 2009. — Т. 11. — с. 45-54.
7. Щеткина Т.Н., Лыков И.Н., Черемных Е.Г. Сравнительная характеристика чувствительности простейших одноклеточных организмов к отдельным факторам окружающей среды // Проблемы региональной экологии. – 2007. - №3. – с. 31-37
8. Филленко О.Ф. Биологические методы в контроле качества окружающей среды // Экологические системы и приборы. – 2007. - №6. – с. 18-20



Тетяна БЕЛІНСЬКА

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДОМАШНЬОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач В.М. Квас

Анотація. У статті обґрунтовано значення домашніх хімічних експериментальних завдань у навчально-пізнавальній діяльності учнів та визначено особливості організації домашнього експерименту.

Ключові слова: домашній хімічний експеримент, лабораторні дослідження, методика і техніка хімічного експерименту

Актуальність дослідження. Перехід до різнорівневого та різнопрофільного викладання шкільного курсу хімії висуває нові вимоги до системи шкільного хімічного експерименту, які зводяться до розширення системи навчальних дослідів, запровадження нових експериментальних методів дослідження. При цьому центральне місце в процесі навчання займає пізнавально-пошукова та навчально-дослідна діяльність учнів, активне пізнання явищ та процесів, виявлення глибоких зв'язків і взаємозалежностей між ними. Учень в сучасних умовах виступає не об'єктом цього процесу, а активним суб'єктом, здобувачем знань, умінь та навичок. Тому основне завдання вчителя полягає в організації діяльності учнів таким чином, щоб кожен з них мав можливість повною мірою виявити свої задатки, творчі здібності.

Постановка проблеми. Вирішальна роль в активізації пізнавальної, творчо-пошукової діяльності учнів належить експериментальному методу навчання, а саме використанню системи хімічного експерименту в навчально-виховному процесі. Навчальний хімічний експеримент забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності. Хімічний експеримент не тільки активізує мисленнєву діяльність учнів, що є необхідною передумовою розвитку їхньої пізнавальної активності, але й викликає стійкий інтерес до явища, яке досліджується, сприяє глибшому засвоєнню та усвідомленню хімічних законів. Тому одним із шляхів виходу із даної ситуації є оновлення змісту навчального хімічного експерименту через посилення його практичного спрямування, а саме – використання домашнього експерименту ужиткового характеру.

Аналіз досліджень та публікацій. Питанням шкільного хімічного експерименту в умовах реформування навчально-виховного процесу присвячена значна низка наукових праць вчених П. Беспалова, Н. Буринської, В. Вивюрського, А. Грабового, М. Дорофєєва, І. Черткова, Е. Злотникова, Б. Мартиненко та ін., у яких розглядаються актуальні проблеми організації і проведення різних форм навчального експерименту як невід'ємної частини словесно-наочно-практичних методів навчання хімії; висвітлюються основні завдання та функції.

Аналіз науково-методичного забезпечення з питань використання домашнього шкільного експерименту на уроках хімії показав, що даною проблемою займаються багато провідних педагогів, таких як Н. Буринська, А. Грабовий, Г. Лашевська, П. Попель, Н. Прибора, С. Ряшина, А. Соколова, О. Ярошенко та інші дослідники. Незважаючи на певну кількість досліджень не вирішеними є питання організації домашнього шкільного хімічного експерименту в умовах оновлення системи шкільної освіти взагалі, та хімічної зокрема.

Метою статті є обґрунтувати доцільність використання домашніх експериментальних завдань у навчально-пізнавальній діяльності учнів та визначити особливості домашнього експерименту.

Виклад основного матеріалу. Хімічні знання є невід'ємною частиною природознавства, вони мають формувати спочатку взаємовідносини «людина – речовина» і далі «речовина – матеріал – практична діяльність», тобто життєві і соціальні компетенції [5].

Ефективність уроку з хімії в повній мірі залежить від організації хімічного експерименту, бо саме він є джерелом знань і критерієм істинності. Специфіка опанування знаннями з хімії полягає у використанні хімічного експерименту як методу і засобу навчання. У навчанні хімії передбачене використання як учительського (демонстраційні дослідження) так і учнівського хімічного експерименту (лабораторні дослідження, експериментальні задачі, практичні роботи). Хімічний експеримент є одночасно методом пізнання, навчання, розвитку та виховання учнів. Також, навчальний експеримент розвиває в учнів логічне і діалектичне мислення, вміння спостерігати, робити певні висновки [4]. А той факт, що 30% завдань зовнішнього незалежного оцінювання з хімії – завдання прикладного характеру, в черговий раз підкреслює значимість формування ужиткових компетенцій при викладанні предмета.

Ужиткова хімія стала явищем повсякденним, з яким щохвилини стикаються дорослі і діти. В нині діючій чинній програмі з хімії передбачено вивчення тем, які безпосередньо пов'язані з життям та здоров'ям людини. Так, в курсі «Органічні сполуки» це такі теми, як: «Органічні сполуки і здоров'я людини», «Жири, білки, вуглеводи як компоненти їжі, їхня роль в організмі», «Харчові добавки, Е-числа», «Поняття про синтетичні лікарські препарати», «Органічні сполуки в побуті», «Поняття про побутові хімікати», «Загальні правила поведінки з побутовими хімікатами». Але і в курсі



неорганічної хімії при вивченні неметалічних та металічних елементів необхідно доносити до учнів інформацію ужиткового характеру [5].

Практична орієнтація хімічного експерименту передбачає посилення його ролі у формуванні навичок грамотного і безпечного поводження з речовинами, необхідними в повсякденному житті. Дітям, для посилення інтересу до вивчення хімії, можна запропонувати домашній хімічний експеримент – це досліди, які учні самостійно виконують в домашніх умовах за завданнями вчителя.

Педагогічна практика свідчить, що домашній експеримент з хімії, який є складовою частиною шкільного хімічного експерименту може бути успішно використаний для активізації пізнавальної діяльності учнів та зміцнення їх знань. Домашні експериментальні роботи привчають учнів до самостійного поглиблення та розширення отриманих на уроці знань; формують експериментальні вміння через використання предметів домашнього вжитку; розвивають інтерес; здійснюють зворотний зв'язок (результати, отримані під час виконання домашніх експериментальних робіт, можуть розглядатись як проблема, яку доцільно розв'язувати на наступному уроці чи слугувати для закріплення навчального матеріалу).

Але ці досліди повинні відповідати пізнавальним цілям уроку. З їх допомогою учні розв'язують певні завдання або наочно ілюструють навчальний матеріал. Тут для дослідів добираються речовини і матеріали ужиткового характеру. Хоча ці досліди й повинні бути простими, займати небагато часу але супроводжуються чіткими ознаками реакцій [2].

Учителю необхідно спочатку самому проробити досліди та дати коротку інструкцію з дотримання безпечної роботи. Одним з важливих питань організації домашніх експериментальних завдань – це проблема техніки безпеки. Щоб запобігти нещасним випадкам, кожна експериментальна робота повинна ретельно продумуватись вчителем. Під час проведення інструктажу, вчитель акцентує увагу учнів на особливостях техніки безпеки певного виду діяльності.

Презентація, звіти учнів повинні бути короткими, а за формою нагадувати складання звіту про виконані практичні роботи в класі.

Методика проведення домашнього експерименту має свої особливості і включає декілька етапів:

1. Підготовчий етап:
2. Знайомство з об'єктом дослідження. Учень отримує картку – завдання.
3. Ознайомлення з технікою безпеки.
4. Проведення дослідження.
5. Оформлення результатів роботи.
6. Презентація, звіт.
7. Оцінка своїх дій.

Зміст домашніх ужиткових експериментальних робіт висвітлений у підручниках з хімії та науково-методичній літературі. Наприклад, А. Грабовий обґрунтовуючи домашній експеримент як один із шляхів удосконалення хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, наводить приклади таких дослідів та практичних робіт [2]. М. Гончарук, А. Соколова розробили систему домашнього хімічного експерименту окремо для кожного 7-10 класів [1].

У працях більшості дослідників обґрунтовані беззаперечні переваги використання шкільного домашнього хімічного експерименту. Варто зазначити, що з метою правильної організації необхідно враховувати особливості методики використання домашнього експерименту під час навчання хімії можна. А саме:

1). Домашній хімічний експеримент повинен продовжувати та доповнювати ту роботу, яку виконували учні в класі. Тому необхідно пропонувати учням домашні експериментальні завдання після виконання ними фронтальних лабораторних робіт.

2). Виконання домашніх експериментальних завдань слід обговорити з учнями в класі, після чого вчитель має перевірити та оцінити їх.

3). Домашня експериментальна діяльність є одним із видів домашньої навчальної діяльності. «Домашня робота – це розвиток, поглиблення знань, удосконалення умінь вчитися, підготовка до оволодіння знаннями в класі. Аналіз, дослідження, порівняння – це форми активної розумової діяльності, які характерні для домашніх завдань...» [3].

4). Домашній експеримент має носити індивідуальний характер його виконання. Зазначимо, що на уроці процес навчання регламентований за часом, послідовністю дій тощо. У домашніх умовах учень самостійно визначає з чого він розпочне виконання домашнього завдання, в якому темпі буде працювати, на який предмет зацентрує більше уваги, намагаючись досягти поставленої мети. Тобто, в основі виконання домашньої експериментальної роботи лежить принцип диференційованого підходу до навчання. Учні мають можливість видозмінювати чи пропонувати свої варіанти виконання домашніх експериментів.

5). Домашні експериментальні завдання мають деякі переваги серед інших видів навчального хімічного експерименту. Під час домашнього експерименту учні самостійно планують свою діяльність (обирають час та місце виконання завдання), на що витрачається більше мислених зусиль в порівнянні зі спостереженням демонстрацій чи виконанням фронтальних дослідів та лабораторних робіт під безпосереднім керівництвом вчителя.

Таким чином, тільки в результаті застосування під час організації домашнього хімічного експерименту різноманітних дидактичних прийомів, індивідуального та диференційованого підходу



вдається залучити до дослідницької діяльності учнів, що мають різний рівень знань і дослідницьких вмінь та навичок, внаслідок чого учні разом із засвоєнням готового матеріалу опановують і логіку наукового пізнання. Така організація навчально-пізнавальної діяльності передбачає актуалізацію у школярів систем пізнавальних дій шляхом цілеспрямованого формування певних структур операційного мислення, оволодіння загальнонауковими методами пізнання та сприяє підвищенню рівня навчально-пізнавальної діяльності і формуванню самостійного творчого мислення.

Висновки. Якісне вивчення хімії в школі не можливе без проведення хімічного експерименту, взагалі, та домашнього шкільного експерименту зокрема, оскільки він підвищує пізнавальний інтерес до хімії та безпосередньо впливає на формування хімічних знань. Але лише систематичне використання домашніх експериментальних завдань у навчально-виховному процесі на уроках хімії дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, формувати узагальнені експериментальні уміння учнів, розвивати їх творчі та дослідницькі здібності, підвищувати інтерес і мотивацію до вивчення предмету. Розглянуті у статті аспекти далеко не вичерпують усіх питань цієї теми і потребують подальшої науково-педагогічної розробки лабораторних та практичних робіт репродуктивного, репродуктивно-дослідницького та творчого рівнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончарук М., Соколова А. Домашній хімічний експеримент / Мар'яна Гончарук, Антоніна Соколова // Хімія. Шкільний світ. – 2010. - № 7. – с. 3-5
2. Грабовий А. Хімічний експеримент ужиткового характеру / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – с. 32-34; – № 4. – с.25-27
3. Машбиц Е. Психологические основы управления учебной деятельностью. / Е. И. Машбиц. – Киев, 1987. – 223 с.
4. Прибора Н. Роль хімічного експерименту у формуванні особистості учня / Наталія Прибора // Хімія. Шкільний світ. – 2012. - №1. – с. 9-10
5. <http://te.zavantag.com/docs/982/index-36736.html>

Анастасія БОРИСОВА

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СІЛЬСЬКОМУ ГОСПОДАРСТВІ УКРАЇНИ ТА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ ЗА ПЕРІОД 1990-2012 РР.

(магістранта природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент В.М. Мирза-Сіденко

З давніх часів сільське господарство було головним видом діяльності регіону. Сільське господарство зазнало значних змін в період розпаду СРСР, що вплинуло на економічний розвиток області. Тому дослідження динаміки та тенденцій розвитку сільського господарства Кіровоградської області залишається і в сьогоденні. Головною метою статті є визначення основних змін в сільському господарстві Кіровоградської області в період ринкових реформ, починаючи з 1990 р. до 2012 р.

Першочергово відбулись зміни у питомій вазі регіону у загальному обсязі валової продукції сільського господарства України. З 1990 по 2000 рік відбулось зменшення питомої ваги області з 4,4% до 3,9%. Так темпи зменшення питомої ваги рослинництва області станом на 2012 рік порівняно з 1990 роком були нижчими (з 4,8% до 4,6%), ніж темпи зменшення питомої ваги тваринництва (з 3,9% до 2,7%).

Як видно з таблиці 1, в період 1990-2012 рр. зазнали змін показники валової продукції сільського господарства. З 1991 р. обсяги валової продукції сільського господарства Кіровоградської області почали різко скорочуватись. Найнижчими показниками характеризувався період з 1996 по 2000 роки. З 2001 р. показники валової продукції почали зростати і у 2011 р. досягли рівня 1991 р.

Таблиця 1

Валова продукція сільського господарства Кіровоградської області за 1990-2012 рр. (у постійних цінах 2010 р.; млн. грн.)

Роки	Валова продукція		
	Усі категорії господарств	у т. ч. продукція рослинництва	у т. ч. продукція тваринництва
1990	12344,2	6997,2	5347
1991	10756,2	5765,9	4990,3
1992	8304	4450,8	3853,2
1994	8022,2	5344,7	2677,5
1996	5872,9	3721,9	2151
1998	6444,8	4459,9	1984,9
2000	5997,3	4077,5	1919,8
2002	8134,2	6078,2	2056
2004	8441,6	6440,4	2001,2
2006	8517,6	6581,6	1936
2008	9338,1	7532,6	1805,5
2010	8505,1	6576,1	1929
2011	10542,3	8559,4	1882,9
2012	8963,9	6969,4	1994,5



Важливе значення для загальної оцінки структури сільськогосподарського виробництва має співвідношення обсягів валової продукції рослинництва і тваринництва. Так, в 1990 році співвідношення рослинництва і тваринництва становило відповідно 56,7% і 43,3%, що свідчить про раціональну структуру сільськогосподарського обласного АПК та переважно інтенсивний тип його розвитку.

В подальшому у структурному співвідношенні ситуація погіршилася, почала значно зростати частка галузей рослинництва і в 2012 році досягла 77,7%. Якщо протягом аналізованого періоду обсяги продукції рослинництва мали і спади, і тенденцію до зростання, то обсяги продукції тваринництва постійно знижувались. Це призвело до нераціональної структури сільськогосподарського виробництва Кіровоградщини. Тому необхідно впроваджувати всебічні заходи для подолання цієї негативної тенденції.

За згаданий період відбулися зміни в галузевій спеціалізації рослинництва агропромислового комплексу Кіровоградської області. Насамперед це добре виражено у зміні структури посівних площ. Загалом площа сільськогосподарських угідь майже не змінилась і становить 2035,7 тис. га, у тому числі рілля – 1763,8 тис. га, сіножаті та пасовища – 246,4 тис. га, багаторічні насадження – 25,5 тис. га. Значні зміни відбулися у структурі посівних площ (рис. 1). Площа земель в цілому під зерновими культурами у 2012 р. у порівнянні з 1990 р. особливих змін не зазнала. Спостерігалась тенденція зменшення посівних площ під озимими культурами (пшениця, жито, ячмінь), а також збільшення під ярими культурами (за рахунок збільшення посівних площ під кукурудзою). За рахунок збільшення посівів соняшнику, сої, а також збільшення посівних площ ріпаку зросли площі під технічними культурами на 143,4%. На 88% скоротилась частка земель під кормовими культурами, що відбулось за рахунок зменшення посівів кукурудзи на силос. Частка земель під картоплею та овоче-баштанними культурами залишилась майже без змін. Таким чином, станом на 2012 рік із загальної посівної площі частка зернових культур становила 49,9%, технічних культур – 42,7%, кормових культур – 3,7%, картоплі та овоче-баштанних культур – 3,7% (див. рис. 1).

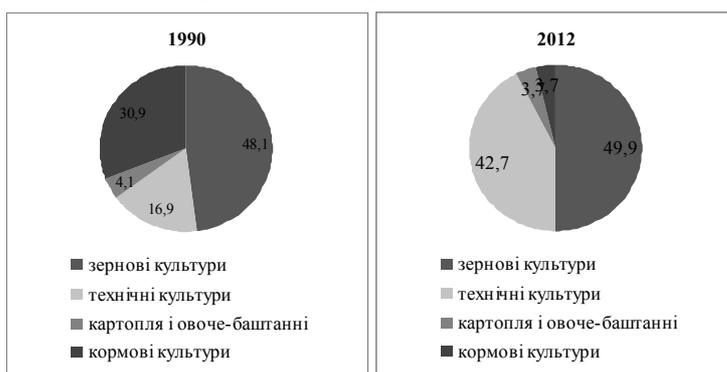


Рис. 1 Структура посівних площ основних сільськогосподарських культур (у % до загальної площі)

Зернове господарство Кіровоградської області завжди займало провідні позиції в структурі сільського господарства. Свідченням цього є досить високий показник валового збору зернових культур – 6,3% від валового збору України. Проте порівняно з 1990 р. відбулось зниження валового збору зернових і зернобобових на 27%. Таке зниження відбулось, насамперед, через зниження урожайності з 39,1 ц/га до 29,6 ц/га. Отже, з огляду показників посівних площ та урожайності зернових, можна зробити висновок про екстенсивний характер розвитку зернового господарства області.

У виробництві технічних культур відбулось збільшення посівних площ під технічними культурами, по-друге, частково змінилась спеціалізація області у вирощуванні окремих видів технічних культур. У 2012 р. посівні площі під технічними культурами у порівнянні з 1990 р. збільшились на 156,7%. Це відбулось за рахунок збільшення посівних площ під соняшником, ріпаком і соєю. Провідні позиції серед технічних культур займає соняшник. Свідченням цього є значна частка посівних площ 69,6% від загальної посівної площі під технічними культурами. З 1990 р. по 2012 р. посівні площі соняшника збільшились на 229%. Також, збільшилось виробництво соняшнику з 252,8 тис. т до 908,1 тис. т.

У виробництві цукрових буряків спостерігалась кризова ситуація: на 86% зменшилась посівна площа, на 75% зменшилось виробництво. Проте, лише за даний період відбулось збільшення урожайності на 77%. Значно збільшилось виробництво сої та ріпаку відповідно на 192,7 і 42,6 тис. т. Що і вплинуло на спеціалізацію Кіровоградської області.

Питома вага області у виробництві картоплі досить незначна, лише 1,6% від збору в Україні. Характерною особливістю є зменшення посівних площ на 2,7% від рівня 1990 р. та незначне збільшення валового збору з 352,6 тис. т до 384 тис. т. При цьому урожайність картоплі збільшилась у 2012 р. з 81,7 до 91,6 ц/га. Це пов'язано з тим, що в умовах загострення кризи і зниження платоспроможності населення картопля є одним із основних продуктів харчування, у її виробництві виявляється тенденція до самозабезпечення, максимального наближення до споживача.



В овочівництві порівняно з 1990 р. відбулось збільшення валової продукції на 15% при незначному зменшенні посівних площ. Урожайність зросла з 104,8 ц/га до 125,7 ц/га. Таке збільшення виробництва овочів пояснюється різким зміщенням галузі у приватний сектор.

У тваринництві АПК Кіровоградської області спостерігається значне зниження територіальної концентрації виробництва через скорочення поголів'я, зменшення його продуктивності та обсягів продукції у всіх підгалузях — м'ясному й молочному скотарстві, свинарстві, птахівництві, вівчарстві.

Кризова ситуація в першу чергу торкнулась чисельності поголів'я худоби. Так поголів'я великої рогатої худоби у всіх категоріях господарств порівняно з 1990 р. скоротилося на 85,9 % (в тому числі корів на 79,7 %), свиней – на 68,3 %, овець та кіз – на 87,4 %, птиці – на 41,6 %. Така ситуація склалася внаслідок різкого зменшення виробництва кормів, особливо концентрованих, їх подорожчання, скорочення площі природних кормових угідь, небажанням виробників займатися відгодівлею великої рогатої худоби через значний розрив між часом понесення витрат і реалізацією готової продукції.

З показником чисельності поголів'я худоби у прямій залежності пов'язаний показник виробництва м'яса. Тому виробництво м'яса в області повторює тенденцію динаміки чисельності поголів'я худоби. Так виробництво м'яса (у забійній вазі) у всіх категоріях господарств у 2012 році зменшилося порівняно з 1990 роком у 3,3 рази - з 159,5 до 48,7 тис. т. Відповідно зменшилась питома вага області в Україні з виробництва м'яса всіх видів - з 3,7% у 1990 р. до 2,2% у 2012 р. Тенденція до зменшення виробництва м'яса зберігається і донині. В структурі загального обсягу виробленого м'яса за період ринкових реформ також відбулися певні зміни. У 1990 р. найбільшу питому вагу займали яловичина і телятина – 43,1%, свинина – 42,3%, м'ясо птиці – 12,9%, в той час як у 2012 р. найбільшу питому вагу займала свинина – 55,2%, яловичина і свинина – 25,9%, м'ясо птиці – 16,6%.

Негативна ситуація склалася і в молочному скотарстві області. У зв'язку із зменшенням поголів'я корів у 4,9 рази відбулося зменшення виробництва молока у 2,8 рази. Основними причинами занепаду молокопродуктового підкомплексу є невдалі ринкові перетворення, скорочення поголів'я внаслідок повернення позик, зниження його продуктивності, застаріле обладнання і устаткування тощо.

Найменш негативні процеси відбулися в яйцепродуктовому підкомплексі. З 1990 р. по 2005 р. спостерігалась тенденція до зменшення виробництва яєць, проте починаючи з 2012 р. виробництво збільшилось на 89,6% у порівнянні з 2005 р. В той час як поголів'я птиць зменшилось. Зміна кількості поголів'я птиць відбулась на початку ринкових реформ - з 8412,1 тис. голів у 1990 р. до 4862,6 тис. голів у 2012 р. Проте позитивним є тенденція до збільшення обсягів виробництва яєць на одну особу - з 372 шт. у 1990 р. до 538 шт. у 2012 р.

Висновки: Сільське господарство Кіровоградської області зазнало значних змін в період трансформації національної економіки. Відбулися зміни у структурі виробництва рослинництва і тваринництва. Зросла роль виробництва технічних культур на фоні зменшення виробництва зернових культур. Також змінилися розміри посівних площ у напрямку збільшення під зерновими і технічними культурами за рахунок зменшення посівних площ під картоплею і овоче-баштанними та кормовими культурами. У структурі тваринництва значно зросла роль птахівництва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рослинництво Кіровоградської області. Статистичний щорічник//Державний комітет статистики України//Головне управління статистики у Кіровоградській області//за редакцією Л. Б. Дівель. – Кіровоград: ТОВ «Поліграф-Сервіс», 2010. – 339 с.
2. Статистичний щорічник Кіровоградської області за 2002 рік//Державний комітет статистики України//Головне управління статистики у Кіровоградській області//за редакцією Л. Б. Дівель. – Кіровоград: ТОВ «Поліграф-Сервіс», 2003. – 520 с.
3. Статистичний щорічник Кіровоградської області за 2012 рік//Державний комітет статистики України//Головне управління статистики у Кіровоградській області//за редакцією Л. Б. Дівель. – Кіровоград: ТОВ «Поліграф-Сервіс», 2013. – 528 с.
4. Тваринництво Кіровоградської області. Статистичний щорічник//Державний комітет статистики України//Головне управління статистики у Кіровоградській області//за редакцією Л. Б. Дівель. – Кіровоград: ТОВ «Поліграф-Сервіс», 2010. – 302 с.

Анжела ГАЛУЗА

ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ РАРИТЕТНОЇ КОМПОНЕНТИ ФЛОРИ ТЕРИТОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ «БУЗЬКИЙ ГАРД»

(магістрантка природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент В.М. Мирза-Сіденко

Національний природний парк «Бузький Гард» створений Указом Президента України від 30.04.2009 № 279/2009. Площа парку складає 6138 га в межах земель Арбузинського, Братського, Вознесенського, Доманівського, Первомайського районів Миколаївської області. Територія парку розташована на межі Подільської та Придніпровської височини (власне, р. Південний Буг і є цією межею). Парк охоплює річкову долину Бугу від с. Мигія до смт Олександрівка, а також каньйоноподібні долини: Великої Корабельної, Бакшали, Мертводу – у межах Миколаївської області [1].

Флористичне різноманіття. Особливу цінність представляють рідкісні та зникаючі види флори національного парку. Усього на території парку відзначено 34 види судинних рослин, які занесені до Червоної книги України, 6 – до Європейського червоного списку, 7- до Світового червоного списку, 2 – до Бернської конвенції про охорону дикої флори і фауни та природних середовищ існування в



Європі, 27 видів – до Регіонального списку охорони Миколаївської області [3] (табл.1). 12 рослинних угруповань занесені до Зеленої книги України. Крім типових, степових, лучних, лісових і наскельних видів тут зростає багато прибузьких і причорноморських ендеміків, а також реліктів різних геологічних епох [5].

Важливе значення для формування фіторизноманіття регіону мають відслонення кристалічних порід, що сприяли формуванню тут своєрідного флористичного комплексу – гранітопетрофітону, який об'єднує рослини різного походження і віку, містить у своєму складі широкий спектр екоценотичних і генезисних флористичних елементів.

Долина Південного Бугу в системі екомережі розглядається як Південнобузький екокоридор, екосистемним сенсом якого є забезпечення відносної цілісності та відновлення природних ландшафтів долин ріки – рефугіуму багатьох ендемічних та реліктових комплексів [2].

Таблиця 1

Перелік видів флори, що охороняється в регіоні (станом на 01.01.2011 року) [2].

Назва виду (звичайна і наукова)	Червона книга України	Бернська конвенція	CITE S	Європейський червоний список
1	2	3	4	5
Лікоподісла заплавна (<i>Lycopodiella inundata</i>)	-	-	-	-
Сальвінія плаваюча (<i>Salvinia natans</i>)	-	-	-	-
Сон чорніючий (<i>Pulsatilla nigricans</i>)	+	-	-	-
Рутвиця смердюча (<i>Thalictrum foetidum</i>)	+	-	-	-
Голонасінник одеський (<i>Gymnospermium odessnum</i>)	+	-	-	-
Береза дніпровська (<i>Betula borysthenica</i>)	-	-	-	-
Гвоздика бузька (<i>Dianthus hypanicus</i>)	+	+	-	-
Еремогоне головчаста (<i>Eremogone cephalotes</i>)	-	-	-	-
Мерингія бузька (<i>Moehringia hypanica</i>)	+	+	+	-
Смілка південно-бузька (<i>Silene hypanica</i>)	+	-	+	-
Вишня Клокова (<i>Cerasus klokovii</i>)	+	-	-	-
Астрагал шерстистоквітковий (<i>Astragalus dasyanthus</i>)	+	-	+	-
Карагана скіфська (<i>Caragana scythica</i>)	+	-	-	-
Зіновать гранітна (зіновать Скробічевського) (<i>Chamaecytisus graniticus</i>)	+	-	-	-
Дрік скіфський (<i>Genista scythica</i>)	-	-	-	-
Водяний горіх плаваючий (<i>Trapa natans</i>)	+	-	-	-
Морковниця прибережна (<i>Astragalus littoralis</i>)	-	-	-	-
Плавун щитолістий (<i>Nymphoides peltata</i>)	+	-	-	-
Громовик гранітний (<i>Onosma graniticola</i>)	+	-	-	-
Цимбохазма дніпровська (<i>Cymbocasma borysthenica</i>)	-	-	-	+
Шоломниця весняна (<i>Scutellaria verna</i>)	-	-	-	-
Волошка короткоголова (<i>Centaurea breviceps</i>)	+	-	-	-
Волошка перлиста (<i>Centaurea margaritaceae</i>)	-	-	-	-
Волошка біло перлинна (<i>Centaurea margaritalba</i>)	-	-	-	-
Волошка первинноперлинна (<i>Centaurea protomargaritacea</i>)	-	-	-	-
Брандушка різнокольорова (<i>Bulbocodium versicolor</i>)	-	-	-	-
Пізньоцвіт анкарський (<i>Colchicum ancyrense</i>)	+	-	-	-
Рябчик руський (<i>Fritillaria ruthenica</i>)	+	-	-	-
Рястка Буше (<i>Ornithogalum boucheanum</i>)	+	-	-	-
Тюльпан бузький (<i>Tulipa hypanica</i>)	+	-	+	-
Тюльпан дібровний (<i>Tulipa guercetorum</i>)	+	-	-	-
Тюльпан Шренка (<i>Tulipa schrenkii</i>)	-	-	+	-
Цибуля скіфська (<i>Allium scythicum</i>)	-	-	-	+
Цибуля круглонога (<i>Allium sphaeropodium</i>)	-	-	-	-
Підсніжник Ельвеца (<i>Galanthus elwesii</i>)	-	-	-	-
Шафран сітчастий (<i>Crocus reticulatus</i>)	+	-	+	-
Півники понтичні (<i>Iris pontica</i>)	+	-	+	-
Зозулинець блощичний (<i>Orchis coriophora</i>)	-	-	-	-
Зозулинець запашний (<i>Orchis fragrans</i>)	+	-	-	-
Зозулинець салеповий (<i>Orchis morio</i>)	-	-	-	-
Зозулинець болотний (<i>Orchis palustris</i>)	-	-	-	-
Зозулинець розмальований (<i>Orchis picta</i>)	-	-	-	-
Пирій ковилolistий (<i>Elytrigia stipifolia</i>)	+	-	-	-
Ковила шорстка (<i>Stipa asperella</i>)	+	-	-	-



Назва виду (звичайна і наукова)	Червона книга України	Бернська конвенція	CITE S	Європейський червоний список
1	2	3	4	5
Ковила дніпровська (<i>Stipa borysthenica</i>)	-	-	-	-
Ковила волосиста (<i>Stipa capillata</i>)	+	-	-	-
Ковила пухнастолиста (<i>Stipa dasyphylla</i>)	+	-	-	-
Ковила відокремлена (<i>Stipa disjuncta</i>)	+	-	-	-
Ковила Граффа (<i>Stipa grafiana</i>)	+	-	-	-
Ковила гранітна (<i>Stipa graniticola</i>)	+	-	-	-
Ковила Лессінга (<i>Stipa lessingiana</i>)	+	-	-	-
Ковила пірчаста (<i>Stipa pennata</i>)	+	-	-	-
Ковила вузьколиста (<i>Stipa tirsia</i>)	-	-	-	-
Ковила українська (<i>Stipa ucrainica</i>)	+	-	-	-
Астрагал Геннінга (<i>Astragalus henningii</i>)	-	-	-	+
Бурачок саранський (<i>Alyssum savranicum</i>)	-	-	-	-
Гвоздика ланцетна (<i>Dianthus lanceolatus</i>)	-	-	-	-
Гоніолімон злаколистий (<i>Goniolimon graminifolium</i>)	-	-	-	-
Жовтозілля дніпровська (<i>Senecio borysthenicus</i>)	-	-	-	-
Залізник гібридний (<i>Phlomis hybrida</i>)	-	-	-	-
Козельці дніпровські (<i>Tragopogon borysthenicus</i>)	-	-	-	+
Перлівка золотолускова (<i>Melica chrysolepis</i>)	-	-	-	+
Пижмо Почаського (<i>Tanacetum pacroskii</i>)	-	-	-	-
Підмаренник волинський (<i>Galicium volhynicum</i>)	-	-	-	-
Подорожник Шварценберга (<i>Plantago schwarzenbergiana</i>)	-	-	-	-
Роговик Шмальгаузена (<i>Cerastium schmalhausenii</i>)	-	-	-	-
Фіалка Лавренка (<i>Viola lavrenkoana</i>)	-	-	-	+
Осока житня (<i>Carex secalina</i>)	-	-	-	-
Камка морська (<i>Zostera marina</i>)	-	-	-	-
Горицвіт волзький (<i>Adonis wolgensis</i>)	+	-	-	-
Горицвіт весняний (<i>Adonis vernalis</i>)	+	-	-	-
Усього	34	2	7	6

Серед «червонокнижних» видів рослин ми виділяємо три основні групи:

- 1). види, які на території парку зустрічаються часто;
- 2). види, які на території парку зустрічаються рідко або їх популяції малочисельні;
- 3). види, які на території парку наводяться за літературними даними чи гербарними зборами і зустрічаються одинично.

До першої групи віднесені: горицвіт весняний, шафран сітчастий, астрагал шерстистоквітковий, гвоздика бузька, сон чорніючий, тюльпан бузький, рястка Буше, ковила волосиста, ковила Лессінга.

До другої групи віднесені: мерингія бузька, голонасінник одеський, півники понтичні, рутвиця смердюча, громовик гранітний, чистець вузьколистий, смілка бузька, вишня Клокова, смілка Ситника, рябчик руський, тюльпан дібровний, горицвіт волзький, ковила гранітна, ковила пухнастолиста, ковила пірчаста, ковила українська.

До третьої групи віднесені: пирій ковилolistий та дельфіній Сергія [4].

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Артамонов В. А. Національний природний парк «Бузький Гард». – ПП «Видавництво Шамрай», 2011. – 8 с.
2. Літопис природи НПП «Бузький Гард» [том 1]. – Мигія, ПП «Видавництво Шамрай», 2010.
3. Собко В.Г. Ендемічні та реліктові елементи флори гранітних відслонень Придніпровської височини// Укр. бот. журн. – 1972. – Т.29, №5.
4. Червона книга України. Рослинний світ/ За ред. Я.П.Дідуха. – К.: Глобалконсалтинг, 2009.
5. [http://uk.wikipedia.org/wiki/НПП «Бузький Гард»](http://uk.wikipedia.org/wiki/НПП_«Бузький_Гард»).

Андрій ГАЛЬЧУК

КЛЮЧОВІ ЕЛЕМЕНТИ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОМЕРЕЖІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент В.М. Мирза-Сіденко

Одним із стратегічних напрямів збереження біорізноманіття в Україні є розбудова національної екологічної мережі (екомережі) України. Мета, завдання, концептуальні положення, етапи, механізми формування національної екомережі України наведено в Загальнодержавній програмі формування національної екологічної мережі України на 2000–2015 роки. Обласна програма формування національної екологічної мережі на території Кіровоградської області на 2003–2015 роки була



затверджена рішенням Кіровоградської обласної ради від 24.01.03 № 141. Для формування регіональної екомережі було розроблено заходи з оптимізації ПЗФ області, показник заповідності території становить близько 4%. За результатами комплексних досліджень було обґрунтовано створення в області національного природного парку «Чорноліський» та регіональних ландшафтних парків «Світловодський» і «Долинський». З метою охорони водно-болотних угідь підготовлено матеріали на створення іхтіологічного заказника загальнодержавного значення «Цибульницька затока» (1200,0 га). Станом на 1.09.2013 р. мережа природно-заповідного фонду Кіровоградської області включає 221 природно-заповідних територій загальною площею 100, 35 тис.га, серед них 26 – загальнодержавного (5,9 тис.га) та 195 місцевого значення (94,4 тис.га) (див.рис.).

Екомережа об'єднує природні регіони, природні коридори та буферні зони як ділянки природних ландшафтів у територіально цілісну систему. З огляду на функції, площу, видовий склад рослинного і тваринного світу у регіональній екологічній мережі виділяємо природні коридори національного, міжрегіонального та регіонального значення.

До ключових природних територій (ядер) регіонального рівня умовно віднесено природно-заповідні території різних категорій, що мають загальнодержавне значення та площею не менше 500 га (для степових) і не менше 1000 га (для лісових ландшафтів). Регіональними центрами біорізноманіття можуть бути природно-заповідні об'єкти і території загальнодержавного значення площею до 500 га. Загальна площа прогнозованих складових екомережі Кіровоградської області має займати 21,8 % від загальної площі області, в Україні цей показник значно вищий – 38,2 % (табл. 1).

Таблиця 1

Прогнозовані складові екомережі Кіровоградської області [2]

Складові екомережі	Площа, тис.га	
	Кіровоградська область	Україна
Сіножаті та пасовища	250,5	7892,9
Ліси та лісовкриті площі	184,3	10601,1
Відкриті і заболочені землі	10,6	979,9
Радіоактивно забруднені землі, які вилучені з господарського використання	–	125,4
Відкриті землі, де немає рослинного покриття або він є незначним	13,3	1028,3
Води	76,3	2423,5
Загалом / % від площі	535 / 21,8 %	23051,1 / 38,19 %

В екомережі основними комунікаційними елементами національного рівня є широтні природні коридори, що забезпечують природні зв'язки зонального характеру: Галицько-Слобожанський (лісостеповий) і Південноукраїнський (степовий), а також меридіональні природні коридори, просторово обмежені долинами великих річок, – Дніпра і Південного Бугу, які об'єднують водні та заплавні ландшафти – шляхи міграції численних видів рослин і тварин [2].

Галицько-Слобожанський природний коридор є одним з елементів національної екомережі, який поєднує всі природні комплекси України із заходу на схід України у межах Лісостепової зони, яка включає девастовані регіони (лісистість становить 11–12%, розораність місцями досягає 80%). До Галицько-Слобожанського екокоридору потрапляють ділянки басейнів усіх річок першої величини, лісостепові ділянки Придніпров'я. У його складі виділено Середньопридніпровський природний регіон [3]. В межах поширення дубових, дубово-грабових, кленово-липово-дубових лісів виокремлено природне ядро „Чорнолісько - Холодноярське” [Шеляг-Сосонко та ін., 2005]. Пропонуємо виділити в межах Галицько-Слобожанського екокоридору природні ядра регіонального значення: „Голоче” - ландшафтний заказник загальнодержавного значення площею 3717 га у складі ДЛГ „Голованівський лісгосп”, „Зелена брама” - ландшафтний заказник загальнодержавного значення площею 2948 га у складі ДЛГ „Оникіївський лісгосп”, „Велика Вись” - гідрологічний заказник загальнодержавного значення площею 568 га у басейні р. Велика Вись (ліва притока р.Синюхи). Як регіональні центри біорізноманіття пропонуються ландшафтний заказник загальнодержавного значення „Миколаївський” площею 133 га, „Редьчине” - орнітологічний заказник загальнодержавного значення площею 118 га (Кримківське лісництво Олександрівського ДЛГ), „Бузове”(50,7 га), „Лікарівське”(70 га) – ботанічні заказники загальнодержавного значення, „Велика стінка”(43,5 га) – лісовий заказник загальнодержавного значення.

Південноукраїнський (степовий) екокоридор – широтний коридор національної екомережі, що проходить через степову зону України зі сходу на захід приблизно по 48-й паралелі, відхилиючись на південь у західній частині до молдавських Кодр. Він об'єднує залишки природної рослинності, переважно степової, у межах семи адміністративних областей півдня України. До складу екологічного коридору входять 24 природні ядра, зокрема, у Кіровоградській області – РЛП „Веселобоківський” (17,5 тис.га), який містить 3 природно-заповідних території загальнодержавного значення: дендрологічний парк „Веселі Боковеньки”(109 га), ботанічні заказники „Боковеньківська балка” (15 га) та „Гранітний степ”(13,3 га). Крім того, регіональними центрами біорізноманіття є ботанічні заказники загальнодержавного значення - „Садківський степ”(362,3 га)



(Устинівський р-н), „Богданівська балка”(25,2 га) (Бобринецький р-н), „Власівська балка”(130,7 га) (Петровський р-н) та ін.

Дніпровський – найбільший в Україні меридіональний екокоридор, який проходить по долині р. Дніпра. В межах України його протяжність становить 981 км. Ширина коридору коливається у межах 2–15 км. У межах Дніпровського коридору налічується близько 50 територій та об'єктів природно-заповідного фонду України. Серед них в Кіровоградській області – природне ядро – РЛП „Світловодський” (60,3 тис.га), в межах якого роль регіональних центрів біорізноманіття виконують ландшафтні заказники загальнодержавного значення „Кінські острови”(114 га), „Острів Лисячий”(100 га), „Цюпина балка”(30 га) – ботанічний заказник загальнодержавного значення та природно-заповідні території місцевого значення „Барвінкова і тюльпанова гора”(5,2 га), „Придніпровські кургани”, „Степовий горб” та ін.

Південно-Бузький природний коридор є частиною Бузького меридіонального екокоридору, що є транскордонним між Білоруссю, Польщею та Україною. У лісостеповій зоні Південно-Бузький коридор перетинається з Галицько-Слобожанським, у степовій зоні – з Південноукраїнським, у дельтовій частині р. Південний Буг – з Азово-Чорноморським. У межах проєктованого Південно-Бузького екокоридору було виділено 50 природних ядер, зокрема, на території Кіровоградської області – регіональні центри біорізноманіття: орнітологічний заказник загальнодержавного значення площею „Бандурівські ставки” площею 385,6 га, заповідне урочище „Сальківське”(66,3 га) (Гайворонський р-н).

До міжрегіональних коридорів відносимо Інгульський, Інгулецький, Раставецько – Росько – Тясминський. Створення Інгульського регіонального екокоридору було запропоновано рядом авторів [Мирза-Сіденко, 2003; Дубина та ін., 2010]. Екокоридор сполучається з Південно-Бузьким меридіональним екокоридором національного рівня. Через нього він поєднується з ключовою територією національного рівня «Гранітно-Степове Побужжя» та з Чорноморсько-Азовським широтним екокоридором міжнародного значення і ключовими територіями, що з ним пов'язані. За допомогою сполучних територій Інгульський екокоридор на півночі може бути з'єднаний з Галицько-Слобожанським національним екокоридором, зокрема, його Чорнолісько-Холодноярським природним ядром. Є доцільним виділення локальних екокоридорів по основних притоках р. Інгулу : Громокліївського, Сугокліївського, Вошивського, Сугокліївсько-Кіровоградського, Грузького, Кандаурівського, Аджамського, Кам'янського, Березівського, Сагайдацького. Через Громокліївський локальний екокоридор Інгульський сполучається з ключовою територією національного рівня «Сланецькою», через сугокліївський – з перспективною для створення регіонального ключовою територією «Сугокліївською». В основі регіональних центрів біорізноманіття – ключових природних територій місцевого рівня – ділянки з найбільш збереженим природним рослинним покривом. Серед них ландшафтний заказник загальнодержавного значення «Монастирище»(15,3 га), «Полозова балка» - загальнозоологічний заказник загальнодержавного значення (27,0 га), ландшафтний заказник місцевого значення «Витоки р.Інгул» (1 га), гідрологічна пам'ятка природи місцевого значення «Верхів'я р. Інгул» (14 га), ботанічна пам'ятка природи місцевого значення «Ганно-Леонтовичька» (0,5 га), заповідне урочище «Селіванівське» (15,0 га), ландшафтний заказник місцевого значення «Березівське гирло» (пл. 17,0 га), ландшафтний заказник місцевого значення «Інгульські крутосхили» (15 га).

Коридори регіонального рівня можуть бути представлені річково-долинними системами рр. Синиці, Синюхи, Чорного Ташлика, Великої Висі, Цибульника. В даний час триває розробка їх елементів.



Отже, проєктована регіональна екомережа Кіровоградської області складається з 4 екокоридорів національного рівня – Галицько-Волинського, Південноукраїнського (Степового), Південнобузького, Дніпровського, 3 коридорів міжрегіонального рівня – Інгульського, Інгулецького, Раставецько – Росько – Тясминського, 5 регіональних екокоридорів – Синицького, Синюського, Чорноготашлицького, Великовисківського, Цибульницького.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Мирза-Сіденко В.М. Флора і рослинність Південного правобережного лісостепу на межиріччі Дніпра – Синюхи. – Кіровоград, 2006. – С. 111-113.
2. Національна доповідь про стан формування національної екологічної мережі України за 2006–2010 роки. – Херсон : Грінь Д. С., 2012. – 200 с.
3. Шеляг-Сосонко Ю.Р., Гродзинський М.Д., Романенко В.Д. Концепція, методи и критерии создания экосети Украины. – Киев: Фитосоцицентр, 2004. – 144 с.



Анатолій КУМΠΑН

**ПРОСТОРОВО-ТОПОНІМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАСЕЛЕНИХ ПУНКТІВ
КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ***(студент V курсу природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент А.О. Домаранський*

Останнім часом активно точаться дискусії, щодо заселення центральних регіонів нашої країни, зокрема, і Кіровоградської області. Це дуже важливе питання, яке активно досліджується з історичного погляду, але в географічному аспекті розкрито не повністю. Сучасний розвиток наук робить можливим аналіз багатьох джерел для формування найбільш чіткої і правильної картини заселення цих земель і формування в їх межах поселень. Минулі покоління залишили нам багато відомостей у вигляді літератури, карт тощо. Існує декілька суперечливих і неоднозначних поглядів, щодо такої важливої інформації, як час утворення перших поселень на території області, їх просторову організацію і причини виникнення. З іншого боку виникають питання про причини, які зумовлювали присвоєння населеним пунктам певних назв і чинники їх подальшої зміни [4].

Тому дослідження топонімічного аспекту населених пунктів Кіровоградської області є важливим і актуальним завданням в рамках сучасних географічних досліджень області.

Актуальність дослідження виходить з того, що останнім часом наша область знаходиться на етапі стагнації, при якій руху в бік покращення не спостерігається. Звичайно можна називати безліч економічних причин цього застою, але одним з чинників є рядовий мешканець області, його свідомість. Останнім часом склалася ситуація, яка породила багато проблем через елементарне незнання чи неправильне усвідомлення існуючої інформації. Зокрема до проблем пов'язаних зі звичайним жителем області варто віднести наступні :

- мешканці окремих населених пунктів та Кіровоградської області загалом поволі втрачають знання про автентичні та історичні назви природних та адміністративних об'єктів у її межах;
- існуюча інформація про автентичні та історичні назви природних та історичних об'єктів Кіровоградської області є неповною, подекуди неточною та спотвореною;
- відсутні універсальні літературні та картографічні твори з інформацією про особливості (формування, походження, трансформації) топонімів на теренах Кіровоградської області.

В свою чергу перелічені проблеми викликають таке явище, як «проблема ідентичності». Найбільш важливою є проблема саме регіональної ідентичності. Багато мешканців нашої області не відчують себе її невід'ємною складовою, тобто почують себе «не в тій тарілці». В прагненні ідентифікувати себе вони мігрують, полишаючи область, розчиняються в масах інших національностей, тощо. Така ситуація не може не впливати на продуктивність праці в нашій області, рівень забезпечення трудовими ресурсами і на економічні процеси в цілому. Тому актуальність теми курсової роботи полягає в прагненні на основі детального дослідження і узагальнення даних про особливості топонімів населених пунктів Кіровоградської області, створити умови для ідентифікування себе людям, які живуть в межах області, як саме **мешканців** цієї території [1].

Виходячи з цього **метою даного дослідження** є дослідити та графічно узагальнити інформацію про особливості утворення та змін топонімів адміністративних об'єктів Кіровоградської області.

Відтак, з теми дослідження стає зрозумілим, що **об'єктом дослідження** є населені пункти **Кіровоградської області**.

Предметом дослідження є топонімічні особливості населених пунктів: утворення, автентичні назви і історичні трансформації.

Головними **завданнями дослідження**, виконання яких потребувала дана мета, стали наступні:

- здійснити аналіз доступних (сучасних та історичних) літературних, картографічних та ін.. джерел топонімічної інформації про територію Кіровоградської області;
- дослідити особливості історії заселення та формування поселень на теренах Кіровоградської області;
- здійснити паспортизацію інформації про топонімічні особливості населених пунктів Кіровоградської області (формування, походження, трансформації).

На основі дослідження карт різних часових періодів і використанням відповідних джерел можна скласти повну інформацію про територію. Зокрема детально досліджуються топоніми з їхньою просторовою приуроченістю і трансформацією у часі. При цьому варто спиратись на множинність джерел інформації, а не концентруватись на якомусь одному з них, адже такий підхід дає великий об'єм фактичного матеріалу, який буде використаний на наступних етапах дослідження.

Проаналізовані картографічні і літературні джерела дали змогу сформулювати деякі особливості розселення населення і формування поселень на території Кіровоградської області, а також їх просторово-територіальної організації.

За допомогою співставлення карт стало можливим визначення динаміки, щодо населених пунктів Кіровоградської області, а саме зміни їх кількості, приуроченості до визначених територій, тощо.

Літературні джерела дали теоретичну базу в плані аналізу розвитку області через призму історичних подій, які відбувалися на цих землях.



Поселення на території Кіровоградської області почали формуватись ще в палеоліті- мезоліті. Тоді вони носили характер стоянок, але в подальшому на їх місці виникали постійні населені пункти, адже обрані місцини були максимально оптимальними для життя людей. Передумовами для виникнення поселень були постійні міграційні рухи населення пов'язані з одного боку зі збільшенням його кількості, а з іншого з пошуком джерел для життя – їжі і води. Заселення території області відбувалось постійно, протягом всієї історії, відрізняючись лише інтенсивністю створення населених пунктів. На це впливали різні умови, які або покращували існування людей, або навпаки погіршували його, як то війни, голод тощо. В наших кліматичних умовах найбільш сприятливими для життя є долини річок, адже річка це джерело важливих ресурсів (води, їжі) і транспортна «магістраль» для перевезень різних вантажів, торгівлі та ін. Тому закономірно що перші поселення виникали в долинах великих річок Кіровоградської області – Дніпра, Південного Бугу, Інгулу, Інгульця і Синюхи [1, 2, 3].

Щодо саме назв населених пунктів і їх походження, то все залежало від того хто його заснував, який народ і де саме він був заснований. Нерідко в назвах поселень з'являються назви, які приурочують його до певного об'єкту і характеризують природні умови території (Інгуло-Кам'янка, Кам'янець, Омелник, Комишувате та ін.). Найбільш популярними назвами населених пунктів є ті, які відображають імена засновників, або пов'язані з іменем відомої людини, яка жила в час виникнення населеного пункту (Іванівка, Олександрівка, Григорівка, Катеринівка, Мар'янівка тощо). Деякі населені пункти носять назви, корені яких формують слова іншомовного походження (Караказелівка, Кизилбашівка). Тут вирішальну роль відіграло те, який народ заснував відповідне поселення. Загалом територія області в силу своїх прийнятних природних умов впродовж всього існування людства в Україні притягувала сюди численних поселенців з різних куточків нашої країни, а також з-за кордону. У зв'язку з цим сформувалась густа мережа населених пунктів з автентичними і іншомовними назвами [2,4].

Отримані на основі аналізу дані дали змогу виразити інформацію про топонімічний аспект населених пунктів у вигляді тематичної картосхеми. Вона важлива тим, що не лише показує зміни в назвах населених пунктів, їхню трансформацію, а й вказує на просторове розміщення самих населених пунктів, що дозволяє зіставити такі поняття, як «назва – територія».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. До джерел історії краю. З найдавніших часів до кінця XVIII століття. Навчальний посібник / [Н.М. Бокій, О.Д. Брайченко, Л. В. Купенко]. – Кіровоград, 1994. – 184с.
2. Заселення Задніпрських місць до утворення Нової Сербії: в документах середини XVIII століття / [Пивовар А.В.]. – К.: Академперіодика, 2003. – 336 с.
3. Історія картографування території України: підручник для студ. ВНЗ / [Сосса Р. І.]. — К.: Либідь, 2007. – 334 с.
4. Пам'ять степів. Історичні нариси з минулого Кіровоградщини / [Кизименко П.М.]. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр «Мавік», 2003. – 246с.; 31 л.іл

Юлія МАРИНЕЦЬ

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ ПОКРИТОНАСІННІ (7 КЛАС)

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н.А. Калініченко

*Сучасний урок - це твір мистецтва,
де педагог уміло використовує
всі можливості для розвитку особистості учня*

М.Ебнер-Ешенбах

Актуальність теми дослідження: Одне з основних завдань сучасної школи – пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їхньої розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування набутих знань. Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, з допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Пізнавальна активність особистості свідчить про те, що учень охоче засвоює ту чи іншу інформацію, більше того – має сформовану потребу в якісній пізнавальній діяльності, сильні та стійкі мотиви цієї діяльності. На мою думку потрібно формувати не лише вузько навчальні, а й широкі пізнавальні мотиви, учень повинен перейти від цікавості (ситуативного інтересу) до зацікавленості. Проблема оновлення методів навчання посідає важливе місце в сучасній загальноосвітній школі. Пошук нових методів навчання зумовлюється низкою чинників, серед яких домінує докорінна зміна цілей освіти. Нині випускникові будь-якого середнього навчального закладу потрібні не лише знання, а й здатність адаптуватися до соціальних умов, що постійно змінюються. Це передбачає високий розвиток творчого потенціалу людини. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій навчання: проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв'язання ситуаційних



задач, кооперативне навчання, колективно групове навчання, ситуативне моделювання тощо. Інтерактивні технології потребують застосування учнями складних вмінь і навичок: дискутувати, висловлювати свою позицію, працювати в групі тощо. В інтерактивному навчанні найчастіше використовуються методи презентації, демонстрації, зворотного зв'язку, обговорення в малих групах та ін. Найважливіша особливість інтерактивного навчання в тому, що процес навчання відбувається в груповій спільній діяльності. Група по відношенню до кожного її члена є мікросмосом (суспільством у мініатюрі), який відбиває весь зовнішній світ. Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено, що одним із пріоритетних напрямів її розвитку є впровадження в усі ланки освітньої галузі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості, доступності і ефективності освіти, вироблення у підростаючого покоління вмінь і навичок, необхідних для практичного використання у сучасному інформаційному середовищі. Видатний психолог XX століття Л.С.Виготський наочно охарактеризував ситуацію різних способів навчання, запитавши: "Що важливіше – нагодувати з ложки дитину чи навчити її їсти?". Щоб навчити дитину мислити, треба навчити її діяти, причому діяти з навчальним матеріалом свідомо. Як цього досягти? Як зробити так, щоб урок став цікавішим і захоплюючим? Як залучити дитину до творчого, активного мислення?

Об'єкт дослідження: методика проведення інтерактивних уроків біології у середній школі.

Предмет дослідження – процес інтерактивного навчання з біології у основній школі.

Мета дослідження: науково-методичні основи використання інтерактивних уроків та їх вплив на ефективність навчального процесу.

Для реалізації поставленої мети сформульовані такі **завдання дослідження:**

1. Розглянути проблеми організації інтерактивних уроків біології в методичній літературі та в розробках українських педагогів-практиків.
2. З'ясувати місце інтерактивних уроків в шкільному курсі біології.
3. Розробити та апробувати плани-конспекти уроків з інтерактивними методами навчання у 7 класі.
4. Проаналізувати результативність використання інтерактивних уроків при вивченні біології.

Вирішення поставлених завдань забезпечувалися застосуванням наступних груп **методів дослідження:**

1. Традиційно-педагогічні методи (педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення продуктів діяльності учнів)
2. Теоретичні методи (аналіз і синтез; порівняння, абстрагування, конкретизація, систематизація; узагальнення)
3. Емпіричні (спостереження та аналіз навчального процесу, тестування, опитування, бесіда, аналіз письмових робіт, комп'ютерна обробка результатів педагогічного аналізу).

Гіпотеза: довести або спростувати на основі проведених уроків та зібраних статистичних матеріалів, що використання інтерактивних методів навчання біології результативно впливає на рівень знань, вмінь і навичок учнів у порівнянні з традиційними методами навчання.

Як зацікавити учнів у вивченні біології? Як активізувати пізнавальну діяльність на уроці? Як навчити учнів самостійно робити висновки і узагальнення? Як розвинути творчу особистість? Ці та багато інших питань постають перед вчителем, який прагне працювати творчо. Знайти відповідь на ці питання допоможе впровадження інтерактивних технологій.

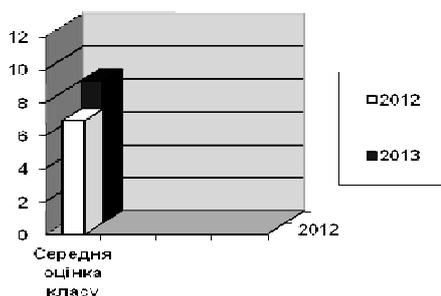
Інтерактивні технології належать до активних методів навчання. Їхня суть полягає в спів- та взаємонавчанні (колективному, кооперативному, навчанні у співпраці), за яких і вчитель, і учні є суб'єктами. Вчитель лише виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів. Інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки передбачають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, рольові ігри. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: вчитель – учень, учень – учень. При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення. Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес. Навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це спілкування (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), у якому і вчитель, і учні є суб'єктами. Вчитель виступає лише в ролі координатора, організатора процесу навчання. Інтерактивне навчання найбільше відповідає особистісно орієнтованому підходу до навчання. Моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, застосовуються рольові ігри. Систематичне засвоєння інноваційних форм роботи дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього потрібно:

- провести достатню попередню підготовку;
- забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
- дати учням інструктивні матеріали [3].

Під час проходження педагогічної практики в Червоноярській ЗШ I – III ступенів у 7 класі мною були проведені уроки з теми «Покритонасінні» з використанням інтерактивних технологій. Після



вивчення теми я порівняла оцінки 7 класу (2013 року) та 7 класу (2012 року), що дозволить зробити наступний висновок: кращі знання, уміння й навички показали учні 7 класу 2013 року, тобто там, де використовувалися інтерактивні технології.



Під час проходження практики, мною було використано такі інтерактивні методи:

Мозковий штурм.

На даний момент є загальновідомою технологією, якою часто користуються вчителі. Суть методу полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють думки з приводу проблеми, певних завдань, відповідей на запитання.

Ажурна пилка

Метод дозволяє учням працювати разом, щоби вивчити значну кількість інформації за короткий час, а також заохочує їх допомагати один одному вчитися, навчаючи. Спершу кожен учень працюватиме в «домашній» групі. Завданням для кожного учня у домашній групі є аналіз та засвоєння певної порції інформації на такому рівні, щоб він був здатний чітко і зрозуміло викласти її з метою навчання інших учнів. Потім в іншій групі, яка називається експертною, такі учні виступатимуть в ролі «експертів» із питання, над яким вони працювали в домашній групі, вчитимуть цій інформації інших та відповідатимуть на їхні питання. В експертній групі учні також повинні отримати інформацію від представників інших груп. Завдання експертної групи – здійснити обмін інформацією. В останній частині уроку учні знову повертаються до своєї «домашньої» групи, щоби поділитися тією новою інформацією, яку їм надали учасники інших груп. Їхнім завданням тепер буде знов обмінятися інформацією, узагальнити її та виробити спільні рішення разом з учасниками «домашньої» групи [1].

Робота в малих групах.

Під час використання цього методу в малій групі учні вибирали керівника групи, який слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання; секретаря, який веде записи результатів роботи та доповідача чи доповідачів, який доповідає про результати роботи групи на клас.

Мікрофон.

Цей метод є досить поширеним, я часто його використовувала під час проведення уроків. Під час його використання учні швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, підбивали підсумки уроків, передаючи один одному уявний "мікрофон".

Мозаїка

Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Під час використання цього методу учні класу об'єднуються у групи і отримують однакові завдання, але в різному порядку.

Групування

Ця стратегія навчання, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито на певну тему. Вона націлена передусім на стимулювання мислення про зв'язки між окремими поняттями. Групування може бути використане як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Його можна використовувати для стимулювання мислення тоді, коли тема ще недостатньо вивчена [5].

Метод розповіді

Передбачає усний живий і образний, емоційний і послідовний виклад переважно фактичного матеріалу в пояснювальній чи оповідальній формі. Він використовується на всіх етапах навчання. Змінюється лише характер розповіді, її обсяг і час.

Пояснення

Переважно монологічна форма викладу навчального матеріалу, коли є необхідність доведення або обґрунтування певного положення (закону, принципу), розкриття основи певного явища, сутності різних явищ, аналізу актуальних міжнародних відносин та іншої інформації.

Рефлексія

У перекладі з латинської рефлексія означає «звернення назад». Також це поняття трактується як роздум про свій стан, самоаналіз. Як правило, рефлексія проводиться в кінці уроку.

Інтерактивні технології навчання стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність учнів. Ця модель бачить спілкування в системі учень-вчитель, наявність творчих (часто домашніх) завдань як обов'язкових. Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких всі учні активно взаємодіють між собою. Інтерактивна творчість вчителя й учня безмежна. Важливо тільки вмело направити її для досягнення поставлених навчальних цілей [5].



Висновки

1. Досить часто у сучасній школі вчителі вдаються до застосування інтерактивних методів навчання. Застосування такого типу методів сприяє підвищенню активності учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, формуванню самостійного мислення, розвитку творчості. Під час проведення експерименту була проаналізована література та з'ясовано сутність інтерактивного навчання як спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету - створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

2. Крім того, було з'ясовано, що суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі учні беруть участь у процесі пізнання, вони мають змогу розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Інтерактивні методики навчання базуються на підході, центрованому на учні, що дає можливість актуалізувати знання, досвід всіх учасників навчання, обмінятися ним. Цей підхід робить навчання активним, що полегшує засвоєння матеріалу, робить цей процес усвідомленим, а відтак більш ефективним.

3. Під час проходження педагогічної практики нами було розроблено та апробовано плани-конспекти уроків з інтерактивними методами навчання у 7 класі та проаналізовано минулорічне оцінювання учнів з цієї теми при використанні традиційних методів навчання. Після написання контрольної роботи та проведеного аналізу цієї роботи, використовуючи математичні розрахунки, підраховано, що середній показник рівня знань учнів 7 класу (2012 року) – 6,9 балів. А середній показник 7 класу (2013 року) становить 8,6 балів. Тим самим було доведено на основі проведених уроків та зібраних статистичних матеріалів, що використання інтерактивних методів навчання біології результативно впливає на рівень знань учнів у порівнянні з традиційними методами навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998. – 192 с.
2. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба. 2002. – №2. – С.2-6;
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: 2007 – 193 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженок; За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – с.135.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Катерина МАРЧАК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХВОРЮВАНOSTІ І ПОШИРНОСТІ УРОДЖЕНИХ АНОМАЛІЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор сільськогосподарських наук, професор Я.Н. Данилків

Державні програми у сфері охорони здоров'я населення України направлені на продовження і збереження життя людей. Проте спостерігається значне порушення їх здорового статусу і є підстави вважати, що це зумовлено негативним перебігом генетичних порушень і впливом комплексу умов зовнішнього середовища.

Григор'єва О. В., Шибанов С. Е. зазначають, що із забрудненням середовища пов'язано 60 % випадків неправильного розвитку дітей. Автори уточнюють: наприклад, в Криму найбільше уроджених аномалій приходить на кістково-м'язову систему (30,8 %) та на різноманітні уроджені вади розвитку (23,7 %) [1].

Згідно даним Минкова И. П., Арбузова С. Б., Николаенко М. И. (цит. за Григор'євою О. В., Шибановим С. Е.) біля 10 % потворств (вад розвитку) зумовлено дією факторів зовнішнього середовища [1].

Яковлева О. С. (2011) повідомляє, що психічні розлади внаслідок уживання психоактивних речовин в Україні становлять 61,55 % від усіх випадків психопатологій. Автор виявив, що рівень розладів психіки та поведінки внаслідок вживання наркотичних речовин постійно змінюється і в цілому по Україні в розрахунку на 100 тис. населення у 2010 році серед людей віком 15 – 35 років він був на рівні 375,02. Збільшення стосується промислових регіонів сходу і заходу України [5].

Толстанов О. К. повідомляє, що кількість випадків уроджених вад розвитку дітей в Україні за останні 15 років зростає, а стосовно прояву синдрому Дауна в розрахунку на 10000 живонароджених у 2000 році їх було 6,31, у 2008 – 14,95 [4].

За даними Пінчука І. Я. з співавторами (2013) розлади психіки психопатичного характеру у 2012 році в середньому по Україні становили 43,7 на 100 тис. населення. Найвищий цей показник в Харківській області – 67,4 [2].

Дослідження Микитенко Д. О. з співавторами (2012) виявили частоту діагностованих та зареєстрованих уроджених вад розвитку в Україні за 2002 – 2011 роки на рівні $22,76 \pm 0,07\%$. Автори стверджують, що генетично обумовлені вади розвитку мають тенденцію до зниження, а інше – тератогенез невизначених причин [3].



Актуальність проблеми очевидна, що обумовило необхідність проведення подібних досліджень в Кіровоградській області.

Мета досліджень – охарактеризувати динаміку прояву захворюваності і поширеності уроджених аномалій розвитку дітей (вади розвитку і хромосомні порушення), а також встановити основні генетико-популяційні характеристики вказаних показників та можливі фактори впливу на них.

З цією метою розглянуті дані за 2006 – 2010 роки міст Кіровоград та Олександрія і усіх районів Кіровоградської області. Розраховано такі показники: середня величина (\bar{X}), та її похибка ($m_{\bar{X}}$), мінливість (C_v), коефіцієнт рангової кореляції (r_s), його похибка (m_{r_s}), вірогідність (t). З можливих факторів впливу враховані розлади психіки та поведінки під дією алкоголю та інших психотропних речовин.

Матеріали і методи досліджень. Матеріалом для дослідження служили офіційні дані Міністерства охорони здоров'я (МОЗ) України. Дані про зареєстровані уроджені аномалії серед дітей віком 0 – 14 років, захворюваність та поширеність розладів психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю та наркотичних речовин в різних районах Кіровоградської області були взяті з щорічних статистичних збірників УОЗ Кіровоградської облдержадміністрації за 2008 – 2011 роки. Під захворюваністю розуміють кількість вперше зареєстрованих захворювань за календарний рік, а під поширеністю – рівень усіх зареєстрованих захворювань (виявлених як в поточному, так і за попередні роки).

Застосовані такі методи досліджень: науково-історичний аналіз літературних даних з теми досліджень, групування, порівняння та біометричний аналіз.

Результати досліджень. Встановлено, що середня розрахункова кількість дітей віком 0 – 14 років з уродженими аномаліями становила за 2006 – 2010 роки в Кіровоградській області 20,8 – 22,5 в розрахунку на 1000 дітей (табл. 1).

Таблиця 1.

Основні генетико-популяційні характеристики показників поширеності уроджених аномалій (вад розвитку і хромосомних порушень) дітей віком 0 - 14 років (на 1000 дітей; Кіровоградська область)

Роки	$\bar{X} \pm m_{\bar{X}}$	$C_v, \%$	Взаємозв'язки між рівнями показників міст і районів області за 5 років ($n = 23$)		
			Роки	$r_s \pm m_{r_s}$	t
2006	$22,5 \pm 2,9$	60,3	2006 — 2007	$0,80 \pm 0,13$	6,2
2007	$20,8 \pm 2,3$	51,2	2007 — 2008	$0,85 \pm 0,16$	5,3
2008	$21,3 \pm 2,5$	56,0	2008 — 2009	$0,95 \pm 0,07$	14
2009	$21,9 \pm 2,6$	56,5	2009 — 2010	$0,95 \pm 0,07$	14
2010	$22,3 \pm 2,7$	56,3	2006 — 2010	$0,91 \pm 0,09$	10,1

Найбільша розрахункова кількість дітей за поширеністю уроджених аномалій в м. Кіровоград, у Маловисківському та Олександрівському районах: відповідно 35,5 – 59,7; 46,5 – 56,8; 20,0 – 39,8, найменша – у Новоукраїнському, Устинівському та Петрівському районах: відповідно 9,6 – 14,1; 10,0 – 16,2; 8,7 – 19,3. Деяка невідповідність послідовності вказаних величин зумовлена їх мінливістю в межах міста чи району за п'ять аналізованих років. В той же час мінливість показника, що розглядається за районами в межах кожного року, дуже висока: 56,0 – 60,3 відсотка. З огляду на певну стабільність показника уроджених аномалій розвитку в деяких районах і в той же час його високу мінливість виникла необхідність виявити середню ймовірність прояву уроджених аномалій. З цією метою визначили взаємозв'язок між рівнями показників міст і районів області щодо аномалій розвитку дітей. Такий взаємозв'язок характеризує коефіцієнт рангової кореляції (r_s).

За суміжні роки він був завжди позитивним і високим: 0,80 – 0,95. Тобто, якщо розрахункова кількість дітей з уродженими аномаліями була найвищою, то вона буде зберігатись найвищою у наступний рік з ймовірністю, наприклад, у 2006 – 2007 роках 0,80, або по-іншому – у 80 відсотках випадків. Навіть у найвіддаленіші у нашому прикладі роки (2006 – 2010) ця залежність зберігається на високому рівні ($r_s = 0,91$).

Таким чином, отримані дані націлюють на необхідність вивчення причин високої стабільності прояву уроджених аномалій на високому і найнижчому рівнях. Особлива цікавість у цьому може бути у вивченні соціально-побутових, природничо-географічних та, можливо, статеві-вікових причин.

З метою вивчення цього питання нами для аналізу взяті умови, що стосуються розладу психіки і поведінки людей під впливом таких психотропних факторів як алкоголь та інші наркотичні речовини. Для узагальнення враховані захворюваність та поширеність вказаного розладу (табл. 2).

Як видно з таблиці 2, захворюваність і поширеність розладів психіки і поведінки помітно залежать від вживання алкоголю. Стосовно захворюваності, то цей показник від вживання алкоголю, наприклад, у 2006 році майже у 4 рази більший, ніж від вживання наркотичних речовин, а у порівнянні з 2010 роком – у 3,5 рази.

Щодо поширеності, то за вказані роки від вживання алкоголю розлади психіки і поведінки були відповідно у 6,5 та 5,4 рази більші, ніж від вживання наркотичних речовин. Одночасно необхідно зазначити, що з роками захворюваність на розлади має тенденцію до зменшення.



Таблиця 2.

Захворюваність та поширеність розладів психіки і поведінки людей під дією психотропних факторів (абсолютна кількість осіб; Кіровоградська область)

Показники	Роки				
	2006	2007	2008	2009	2010
Розлади психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю					
Захворюваність	963	1002	1058	790	662
Поширеність	16078	15942	15951	15301	15189
вживання наркотичних речовин					
Захворюваність	243	173	168	204	188
Поширеність	2466	2518	2603	2693	2807
Разом					
Захворюваність	1206	1175	1226	994	850
Поширеність	18544	18460	18554	17994	17996

Проведений аналітичний аналіз захворюваності людей на розлади психіки і поведінки за районами області. Найбільша захворюваність вказаного розладу в результаті вживання алкоголю населенням м. Кіровоград – 216 – 143 особи, м. Олександрія та Знам'янського району (відповідно 134 – 61 та 58 – 37 осіб). Найнижчий цей показник серед населення Вільшанського, Компаніївського та Онуфрївського районів (відповідно 9 – 3, 14 – 10 та 17 – 19 осіб). Проте ці дані не зовсім співставні, оскільки у вказаних населених пунктах населення за чисельністю різне. Тому залишається питання у відсотковому відношенні. Показовим є інше: динаміка захворюваності на розлади психіки і поведінки. Вона вказує на зменшення цього показника як в цілому по області (від 963 до 662), так за рядом районів та міст. Наприклад, в м. Кіровоград – від 216 до 143, м. Олександрія – від 134 до 61, у Знам'янському районі – від 58 до 37.

Що стосується поширеності розладу психіки і поведінки людей під впливом алкоголю, то цей показник має тенденцію до зменшення, але залишається високим. Так, по області таких осіб у 2006 році було 16 078, а у 2010 – 15189. По м. Кіровоград відповідно 3934 і 3799, по м. Олександрія – 1535 і 1690, у Кіровоградському районі – 734 і 866, Знам'янському – 782 і 615.

Подібна ситуація щодо розладів психіки та поведінки внаслідок вживання наркотичних речовин. Наприклад, показник захворюваності найбільший у м. Кіровоград та м. Олександрія. Проте на рівні загального зменшення показника захворюваності (по області за 2006 – 2010 роки з 243 до 188) у ряді районів цей показник збільшується. Це стосується м. Олександрія, Кіровоградського, Маловисківського та Новомиргородського районів.

Щодо поширеності розладів психіки і поведінки під дією наркотичних речовин, то цей показник негативний для жителів міст Кіровоград і Олександрія. Тут поширеність з 2006 по 2010 роки збільшилась відповідно з 697 до 956 осіб і з 444 до 499 осіб. В цілому по області збільшення сягало на 511 осіб: з 2466 до 2977 осіб.

Проведений аналіз: наскільки могла б залежати частота уроджених аномалій дітей віком 0 – 14 років у районах Кіровоградської області з різним рівнем розладів психіки та поведінки під дією психотропних речовин (табл. 3). Виявилось, що така залежність існує. Вона на невисокому рівні, але у ряді випадків достовірна. Зокрема, за різні роки, а це 2006 – 2010 рр., коефіцієнт рангової кореляції між рівнями вказаної захворюваності людей під дією алкоголю і рівнем уроджених аномалій становив 0,327 – 0,445. Якщо показник 0,327 близький до вірогідності ($t_{\text{факт}} = 2$, $t_{\text{теорет}} = 2,1$), то рівень 0,445 вірогідний ($t_{\text{факт}} = 2,3$).

Таблиця 3.

*Взаємозв'язок між рівнями захворюваності людей за розладами психіки і поведінки внаслідок вживання психотропних речовин з поширеністю уроджених аномалій (вадами розвитку та хромосомними порушеннями) серед дітей віком 0 - 14 років (на 1000 дітей; Кіровоградська область)**

	Психотропні речовини, що призвели до розладу психіки та поведінки	r	mg	t
2006	Алкоголь	0,327	0,206	2
	Наркотичні речовини	0,331	0,206	2
2007	Алкоголь	0,364	0,203	1,8
	Наркотичні речовини	0,292	0,209	2,1
2008	Алкоголь	0,445	0,196	2,3
	Наркотичні речовини	0,385	0,202	1,9
2009	Алкоголь	0,404	0,199	2
	Наркотичні речовини	0,593	0,176	3,4
2010	Алкоголь	0,41	0,199	2,1
	Наркотичні речовини	0,407	0,199	2

*Розглянуто 2 міста і 21 район Кіровоградської області



Таким чином, з тих районів Кіровоградської області, де найбільший розлад психіки і поведінки внаслідок вживання алкоголю, з ймовірністю 0,327 – 0,445 або у 32,7 – 44,5 відсотків випадків з'являються діти з уродженими аномаліями.

Що стосується районів, де високий рівень вживання наркотичних речовин, то такий взаємозв'язок в цілому за роками вищий: від 0,292 до 0,593 або у 29,2 – 59,3 відсотків випадків.

Подібні дані отримані за результатами взаємозв'язку з врахуванням рівнів поширеності розладів психіки та поведінки (табл. 4).

Таблиця 4.

*Взаємозв'язок між рівнями поширеності серед населення розладів психіки і поведінки внаслідок вживання психотропних речовин з поширеністю уроджених аномалій (вадами розвитку та хромосомними порушеннями) серед дітей віком 0 - 14 років (на 1000 дітей; Кіровоградська область)**

Роки	Психотропні речовини, що призвели до розладу психіки та поведінки	<i>r</i>	<i>m_r</i>	<i>t</i>
2006	Алкоголь	0,314	0,207	1,5
	Наркотичні речовини	0,232	0,212	1,1
2007	Алкоголь	0,427	0,197	2,2
	Наркотичні речовини	0,403	0,2	2
2008	Алкоголь	0,447	0,195	2,3
	Наркотичні речовини	0,486	0,191	2,5
2009	Алкоголь	0,476	0,192	2,5
	Наркотичні речовини	0,527	0,186	2,8
2010	Алкоголь	0,462	0,194	2,4
	Наркотичні речовини	0,276	0,21	1,3

*Розглянуто 2 міста і 21 район Кіровоградської області

Згідно даним таблиці 4, вказаний зв'язок, стосовно вживання алкоголю становив за п'ять років 0,314 – 0,476. Тобто із збільшенням чисельності випадків з розладом психіки та поведінки під впливом алкоголю ймовірність уроджених аномалій у розвитку дітей становить 0,314 – 0,476 або у 31,4 – 47,6 відсотків випадків. Стосовно рівня вживання наркотичних речовин, то чим вищий рівень поширеності даного розладу, тим більша кількість уроджених аномалій розвитку дітей – ймовірність 0,191 – 0,212 або у 19,1 – 21,1 відсотків випадків.

Висновки

1. В цілому середня кількість уроджених аномалій дітей віком 0 – 14 років в Кіровоградській області за 2006 – 2010 роки стабільна і знаходиться на рівні 20,8 – 22,5. Проте великий розмах цього показника між містами і районами: від 35,5 – 59,7 (м. Кіровоград) до 9,6 – 14,1 – Новоукраїнський район. Мінливість цього показника становить 51,2 – 60,32 відсотків.

2. Взаємозв'язок між рівнями показників аномалій розвитку міст і районів високий (0,80 – 0,95). Виникла необхідність вивчити причини високої стабільності прояву уроджених аномалій на високому і найнижчому рівнях.

3. За рівнями захворюваність і поширеність розладу психіки і поведінки у найбільшій мірі залежить від вживання алкоголю. З тих місць області, де найбільше вживання алкоголю захворюваність на розлади психіки та поведінки становить з ймовірністю 0,327 – 0,445 (32,7 – 44,5 відсотків випадків), а де найбільше уживання наркотичних речовин – з ймовірністю 0,292 – 0,593 (29,2 – 59,3 відсотків випадків).

З тих місць області, де найбільше вживання алкоголю, поширеність розладу психіки та поведінки становить з ймовірністю 0,314 – 0,476 (31,4 – 47,6 відсотків випадків), а де найбільше вживання наркотичних речовин – +0,191 – +0,212 (19,1 – 21,2 відсотків випадків).

БІБЛІОГРАФІЯ

- Григорьева О. В., Шибанов С. Э. Влияние экологической обстановки на распространенность врожденных пороков развития новорожденных в различных регионах Крыма // Вестник гигиены и эпидемиологии. – 2003. – Т. 7. - № 1. – С. 17 – 21.
- Динаміка психічного здоров'я населення України в період 2008 – 2012 рр. та перспективи розвитку психіатричної допомоги / І. Я. Пінчук, Р.М. Богачев, М. К. Хобзей, О. О. Петриченко // Архів психіатрії. – 2013. - № 1 (72). – С. 11 – 17.
- Микитенко Д. О. Генетичний тягар в українських популяціях: вроджена та спадкова патологія / Д. О. Микитенко, О. В. Линчак, О. І. Тимченко // Здоровье женщины: научно-практический журнал. – 2012. - № 10 (76). – С. 17 – 21.
- Толстанов О. К. Роль медико-генетичного консультування в діагностиці хвороби Дауна за 2000 – 2008 роки // Морфологія. – 2009. – Т. III. - № 3. – С. 120 – 125.
- Яковлева О. С. «Соціально-демографічний портрет споживача», хворого на наркозалежність // Запорожский медицинский журнал. – 2011. – Т. 13. - № 3. – С. 66 – 68.



Катерина МАРЧАК

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач В.М. Квас

Актуальність дослідження. Сьогодні у зв'язку із збільшенням об'єму інформації, що підлягає засвоєнню в період навчання, а також з необхідністю підготовки учнів до самонавчання та самоосвіти, важливого значення набуває вивчення ролі міжпредметних зв'язків, як одного з найважливіших факторів оптимізації процесу навчання, підвищення його результативності, зменшення перенавантаження учнів. Актуальність проблеми міжпредметних зв'язків у сучасних умовах посилюється й зниженням значущості й інтересу учнів середніх навчальних закладів до предметів природничого циклу, що зумовлено існуванням штучного розриву між спорідненими галузями природничих наук.

Постановка проблеми. Проблема міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін є однією із найважливіших у педагогіці, що зумовлено насамперед сучасними процесами інтеграції та диференціації різноманітних галузей діяльності людини. Аналіз методичної літератури свідчить про неузгодженості програмного матеріалу з хімії та біології, що не забезпечує високого рівня міжпредметності. Для подолання цієї неузгодженості пропонувалось встановити міжпредметні зв'язки інформаційного виду між хімічними й біологічними шкільними курсами в трьох напрямках, а саме: при вивченні одного і того самого об'єкта, при застосуванні одного і того самого закону, при опорі на один і той самий метод дослідження. Проте, як засвідчує педагогічний досвід узгодженості навчального матеріалу з хімії і біології та застосування міжпредметних зв'язків у такому обсязі виявляється недостатнім, тому необхідно шукати альтернативні шляхи їх реалізації [7].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема міжпредметної інтеграції, можна віднести до числа традиційних, що стали вже класичними проблемами педагогіки. Її вивченню присвячені праці Г. М. Андрєєвої, Н. М. Бібик, К. Ж. Гузя, В. Р. Ільченко, Н. С. Коваль, Н. М. Світловської, О. Я. Савченко та інших науковців. Питання реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні предметів природничого циклу розкриті у працях О. А. Біди, В. А. Владімірової, Л. В. Гончарової, О. В. Заблоцької, Г. О. Мамонової, Є. К. Медведок, В. І. Проценко. Але за змістом згаданих робіт базуються на фундаментальних працях, присвячених проблемі інтеграції освіти та реалізації міжпредметних зв'язків, як засобу для досягнення цього таких науковців як В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк [8].

Метою статті є розкриття шляхів реалізації міжпредметних зв'язків хімії та біології як засобу формування наукового світогляду учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Слід відзначити, що саме трактування поняття “міжпредметні зв'язки” в педагогічній літературі не є однозначним. У методичній літературі міжпредметність характеризують як “закономірну систему зв'язків між знаннями, котрі формуються в результаті послідовного розкриття в змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, які існують між предметами та явищами в реальному світі” [1].

У вузькому розумінні, підкреслює А. І. Ерьомкін, міжпредметні зв'язки постають як конкретний педагогічний засіб, за допомогою якого розв'язуються певні освітньо-виховні завдання. У працях Н. І. Огурцова, зокрема, міжпредметні зв'язки розглядаються в системі формування світогляду учнів. М. Я. Лернер характеризує міжпредметні зв'язки як закономірності дидактики, а Ю. А. Самарін пояснює міжпредметні зв'язки на основі встановлення асоціативних зв'язків між аналітичними одиницями змісту програмного матеріалу кількох дисциплін. У педагогічному аспекті В. Н. Максимова розглядає міжпредметність як “сучасний дидактичний принцип, котрий впливає на підбір конструювання навчального матеріалу цілого ряду предметів, посилює системність знань, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу” [4].

У працях А. І. Ерьомкіна і С. С. Гамідова приділяється увага функціям міжпредметних зв'язків, серед яких виділяються діалектичні, логічні та психологічні. В. Н. Максимова аналізує декілька видів міжпредметних зв'язків за тимчасовим фактором, а саме супутні, попередні або синхронні, ретроспективні й перспективні. Одночасно з цим вона розглядає міжпредметні зв'язки на різних рівнях узагальненості знань: понятійно-термінологічному, системному, комплексному.

Найбільш стійка педагогічна тенденція – це виділення міжпредметних зв'язків у самостійний дидактичний принцип (Н. О. Лошкарьова, В. Н. Максимова, С. А. Рашкова). Крім того, як вважають педагоги, міжпредметні зв'язки підсилюють взаємодію всіх дидактичних принципів в процесі навчання, підпорядковуючи їх вирішенню проблеми формування цілісної системи знань [6].

В старшій школі ми спостерігаємо штучний розподіл предметів біології та хімії, а в реальності хіміко-біологічний простір формується в результаті взаємодії двох складових – живої і неживої природи. Адаже ще Цицерон казав: “Світовий організм є нерозривним цілим. Усі елементи світобудови органічно пов'язані між собою”. Відсутність тісних взаємозв'язків, у викладанні в школі основ наук



або недостатнє їх здійснення призводить до того, що учні відокремлюють поняття від предметів, не бачать у науковому понятті всієї багатоманітності відображеної в ньому конкретної дійсності, не вмюють застосовувати набуті знання з хімії при вивченні біології та на практиці. Було встановлено, що наявність в учня глибоких знань хімії ще не гарантує їх ефективного використання на уроках біології, і навпаки. Тому необхідно шукати ефективні шляхи реалізації міжпредметних зв'язків.

Хоч хімія та біологія між собою тісно пов'язані, проте розрізняються в головному: об'єкт вивчення хімії – нежива природа, об'єкт біології – жива. Не дивлячись на глибоке взаємопроникнення цих наук, жодна з них не втрачає своє "обличчя", а якраз навпаки [3].

Міжпредметні зв'язки не ліквідують специфіку хімічних та біологічних наук, а лише збагачують їх теорії і методи пізнання природи, не порушуючи властивої їм своєрідності. Уведення у шкільний курс хімії елементів біології не перетворює її в біохімію, а лише збагачує хімічний зміст цього курсу, підвищує його науковість і дозволяє учням глибше зрозуміти своєрідність усіх процесів життя організмів.

До того ж посилення практичної спрямованості навчання, його зв'язку з практикою вимагає від вчителів хімії та біології звернути особливу увагу на формування практичних умінь учнів. Учителі повинні орієнтуватися на формування узагальнених умінь практичної діяльності за допомогою міжпредметних зв'язків. Такі вміння відповідають видам діяльності, загальним для суміжних предметів. Практичні вміння характеризують вміння учнів застосовувати знання на практиці. Загальнопредметні вміння формуються на міжпредметній основі, коли вчителі різних предметів висувують до учнів єдині вимоги, відповідно до загальної структури умінь, послідовності виконуваних дій, етапів формування та розвитку умінь (демонструючи певну дію, її осмислення, виконання вправ на застосуванні матеріалу різних предметів, закріплення при виконанні комплексних міжпредметних завдань, в самостійних роботах творчого характеру). Отже, знання з хімії учні можуть використовувати як опорний матеріал для формування ґрунтовних біологічних понять і теорій (за цих умов знання з хімії конкретизуються, поглиблюються та узагальнюються).

Реалізацію міжпредметних зв'язків хімії та біології пропонуємо розглянути на прикладі вивчення органічної хімії (11-й клас) та біології (10-й клас). Зауважимо, що для ґрунтовного засвоєння учнями хімічної організації клітин живих організмів необхідні знання, набуті в курсі хімії (макро- і мікроелементи, катіони, аніони, вода, хімічні зв'язки, хімічна природа і властивості речовин, процеси розчинення, осадження, гідролізу, окиснення-відновлення, швидкість хімічних реакцій, каталіз тощо).

Отже, під час вивчення хімії у 8 – 9-х класах створюється база знань, необхідна для засвоєння теми "Органічні сполуки живих організмів" в курсі біології (10-й клас). Водночас знання і вміння, набуті учнями в курсі біології під час вивчення цієї теми, стають базовими для засвоєння теми "Білки. Жири. Вуглеводи" (хімія, 11-й клас). Це знання про амінокислоти, пептиди, дипептиди і поліпептиди, склад і структури білків, класифікацію, хімічні властивості, функції білків, жирів та вуглеводів. У процесі вивчення біології формуються вміння проводити кольорові реакції білків, пояснювати процеси гідролізу, осадження, денатурації, гідратації і дегідратації білків тощо.

Так, наприклад, при формуванні понять Оксиген як хімічний елемент і кисень як проста речовина як на додаткових біологічних питаннях можна детальніше зупинитися на біологічній ролі Оксигену та фізіологічній дії кисню. Зазначаємо, що Оксиген входить до складу всіх життєво важливих речовин: білків, жирів, вуглеводів. Без участі кисню неможливі такі життєві процеси, як дихання та окиснення речовин. Захисні функції організму пов'язані з наявністю кисню, при нестачі кисню в повітрі зменшується його вміст в організмі. У результаті зменшується опір організму інфекціям. Слід звернути увагу учнів на те, як проблеми охорони повітря від забруднення відображені в законодавстві України та чинних міжнародних угодах, підписаних Україною.

Ефективність роботи з установлення міжпредметних зв'язків досягається плануванням. Доцільно планувати її за навчальними темами предмета. Конкретний зміст зв'язку, його місце в загальній канві уроку вчитель визначає, готуючись до заняття. Проте встановлення міжпредметних зв'язків не має бути самоціллю. Треба, щоб вони органічно впливали зі змісту навчального матеріалу, не порушували його структуру, логіку викладу, сприяли досягненню певних навчально-виховних цілей. Пропонуємо такі шляхи реалізації міжпредметних зв'язків хімії та біології в 9 – 11 класах, які представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Міжпредметні зв'язки хімії та біології у старшій школі

Клас	Теми з хімії	Клас	Теми з біології
7	Кисень	9,	Фізіологічна дія кисню
7	Озон	10	Значення озонового шару для живих організмів
7	Реакції окиснення	9, 10, 11	Дихання
8	Хлоридна кислота	9, 10	Склад шлункового соку
8	Кислоти. Луги	10	Поняття про кислотність середовища
8	Солі	10	Вміст солей у клітині, їх значення
9	Розчини	10	Значення розчинів в організмі, фізіологічний розчин
7-11	Вода	10	Біологічне значення води
9, 11	Склад органічних	10	Органогенні елементи



	сполук		
9, 11	Спирти	10	Отруйність спиртів, їх наркотична дія на організм
9, 11	Жири	10	Рослинні і тваринні жири. Функція жирів в організмі
9, 11	Вуглеводи	10	Вміст вуглеводів в клітині, біологічне значення
9, 11	Білки	10, 11	Біологічне значення білків
9, 11	ДНК і РНК	10, 11	Носії спадкової інформації
10	Нітрати	11	Проблема вмісту нітратів в продуктах харчування
7	Каталізатор	10	Ферменти

В умовах збільшення потоку інформації врахування міжпредметних зв'язків в шкільному курсі дає змогу раціонально використовувати час за рахунок проведення уроків на міжпредметній основі. Такі уроки у своїх публікаціях пропонують сьогодні учителі-практики, зокрема:

– Н. А. Побережна пропонує методику проведення бінарного уроку “Вітаміни – молекули життя”;

– І. В. Белінька, С. А. Іванова, Г. Ф. Самолук (бінарні уроки біології й хімії);

– О. В. Хлівна (інтегрований урок хімії, біології та валеології);

– Н. Я. Жовновата, О. І. Оксанич, Л. С. Лисенко, З. М. Старобінська (інтегрований урок хімії та біології);

– А. Ф. Малишева (інтегрований урок хімії, біології й географії) та ін. [2].

Г. І. Мальченко, Т. І. Вороненко в посібнику “Хімія навколо нас” пропонують проблемні завдання та відповіді до них, присвячені певній сфері нашого побуту, які можуть бути використані для забезпечення міжпредметності на уроках хімії та біології.

Н. В. Білан пропонує хімічну гру з екологічним змістом “12 золотих балів”(11 клас), автор доцільно використовує поєднання запитань хіміко-екологічного змісту: “Чому, збираючи макулатуру, учні тим самим зберігають від вирубування значні площі лісових масивів?”

Л. С. Дячук, Н. М. Загнибіда розробили цікавий урок у формі інтелектуального шоу на тему “Кисень – життєдайна речовина”.

Варто зазначити, що окрім раціоналізації часу міжпредметні хіміко-біологічних уроки мають такі переваги:

– уроки дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів, посилюють тенденцію до синтезу знань;

– міжпредметні пізнавальні завдання допомагають у короткий строк виявити інтереси учнів, що є важливим моментом у навчанні;

– учні отримують більш точне й образне уявлення про загальну картину світу, природні явища тощо, тому що пов'язують знання різних предметів загальною темою, загальними завданнями й розглядають цей зв'язок у житті на конкретних прикладах;

– уроки більше сприяють професійній спрямованості учнів на природничі професії (біологів, хіміків, мікробіологів, технологів, метеорологів, екологів).

– Окрім проведення уроків на міжпредметній основі можливими напрямками забезпечення міжпредметності в старшій школі можуть бути:

– узгодження і упорядкування термінологічних слосників у біології та хімії;

– створення міжпредметних курсів, факультативів (наприклад, “Основи біохімії”);

– проведення міжпредметних за змістом окремих уроків;

– організація самостійної дослідницької роботи учнів (наприклад, у МАН), робота над учнівськими проектами над міжпредметними темами;

– створення веб-квестів;

– проведення міжпредметних навчальних днів за окремою темою. Наприклад, темами можуть бути “Глобальні проблеми”, “Природні катастрофи”, окремі аспекти яких можуть розглядатись й на окремому уроці біології або хімії.

Висновки. Міжпредметні зв'язки є одним з найважливіших факторів вдосконалення процесу навчання в цілому на всіх його рівнях. Впровадження міжпредметних зв'язків в шкільному курсі під час вивчення хіміко-біологічних дисциплін сприяє підвищенню рівня засвоєння знань учнями, посилює їх інтерес до предмета і мотивацію до навчання. Необхідною умовою цього процесу є підвищення професійного інтересу вчителів. Ефективним способом може бути організація циклових природничонаукових методичних комісій, об'єднуючи вчителів фізики, хімії, біології, географії, що діятимуть регулярно протягом всього навчального року. Перспективи подальшого пошуку з означеної проблеми полягають у системному підході до дослідження комплексної проблеми міжпредметних зв'язків природничих дисциплін та розробці методів навчання та виховання у школярів природничонаукового світогляду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ерёмкин А. И. Педагогические основы междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1991. – 32 с.

2. Ковальчук Л., Когут І. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення хімії в загально освітній школі //Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна 2008. Вип 23. С. 80-89.

3. Левашова В. М. Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін як засіб формування наукового світогляду школярів//Електронний ресурс: http://novyn.kpi.ua/2008-1/07_Levashova.pdf



4. Максимова В. Н., Груздева Н. В. Междисциплинарные связи в обучении биологии. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
5. Малиш Г. Шляхи реалізації зв'язків на уроках біології// Електронний ресурс: <http://www.pto.uzhgorod.ua/files/Malesh.pdf>
6. Павлова О. Д. Особливості та закономірності формування інтегрованих знань у учнів // Збірник матеріалів інтернет-семінару, II частина. Інтеграція знань з предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення. – Черкаси, 2012.
7. Соколова В. М. Проблеми інтеграції предметів природничо-математичного циклу в умовах сучасної української школи на прикладі інтегрованих уроків з хімії та біології // Збірник матеріалів інтернет-семінару, II частина. Інтеграція знань з предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення. – Черкаси, 2012.
8. Третьякова Т. М., Буяло Т. С. Міждисциплинарні зв'язки біології: історичний аспект та вимоги сьогодення // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 20. Біологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. - № 2. – 153 с. С. 126 – 133.

Тетяна МИХАЛЬСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник - доктор педагогічних наук, професор Н.А. Калініченко

Актуальність дослідження. Освіта - стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації, її держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємка сфера суспільства. Вона є засобом відтворення і нарощування інтелектуального та духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина.

З року в рік екологічний компонент освіти набуває все більшого значення. В першу чергу це зумовлено тим, що природні ресурси, їх відтворюваність мають скінченні величини, а тиск від діяльності людини на природу зростає і став практично неконтрольованим, майже непрогнозованим. Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди. Саме тому так важливо розпочати екологічне виховання з раннього дитинства.

У зв'язку з цим виникає необхідність суттєвого удосконалення змісту навчального процесу, створення відповідних педагогічних умов для екологічного виховання школярів, відбору оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології.

Екологічне виховання вже перестало бути новим елементом для нашої школи, якому раніше майже або й зовсім не приділялося уваги. Загрозлива екологічна ситуація, що склалася, зробила його одним з найпріоритетніших напрямків в галузі освіти та виховання. Вже зараз в багатьох середніх навчальних закладах України вводиться такий предмет як екологія, впроваджуються факультативи. Все більше освітян схиляються до необхідності екологізації всіх навчальних предметів. Педагогічні діячі проводять ґрунтовні дослідження, створюють спеціальні програми. Ми також вирішили залучитися до їхньої роботи.

Об'єкт дослідження – процес екологічного виховання учнів засобами навчального предмета біології.

Предмет дослідження - використання системи розробок екологічного змісту та прийоми їх застосування вчителем у процесі навчання та виховання.

Формування цілей статті. Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати суть та значення екологічної освіти та виховання учнів у навчально-виховному процесі з біології.

Відповідно до мети дослідження необхідно було розв'язати такі **завдання**:

- 1) вивчити стан проблеми, що досліджується, в психолого-педагогічній, методичній літературі;
- 2) дати аналіз основних теоретично-методичних умов, що забезпечують екологічне виховання учнів;
- 3) здійснити порівняльний аналіз систем та ефективності екологічного виховання учнів двох шкіл: школи № 24 м. Кіровограда та Комишуватської загальноосвітньої школи I-III ступенів Новоукраїнського району Кіровоградської області.

Вирішення поставлених завдань забезпечувалися застосуванням наступних груп **методів дослідження**:

1. Традиційно-педагогічні методи (педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення продуктів діяльності учнів)
2. Теоретичні методи (аналіз і синтез; порівняння, абстрагування, конкретизація, систематизація; узагальнення)
3. Емпіричні (спостереження та аналіз навчального процесу, тестування, опитування, бесіда, аналіз письмових робіт, комп'ютерна обробка результатів педагогічного аналізу).

Гіпотеза: довести або спростувати на основі зібраних статистичних матеріалів, що екологічна культура та екологічне виховання учнів загальноосвітніх шкіл міської та сільської місцевості залишається на достатньо високому рівні.

Аналіз досліджень та публікацій. Питанню екологічного виховання школярів засобами шкільного предмета біології присвячена значна низка наукових праць вчених Васюти О.А., Король О.В., Прокопенко О., Демидової Т., Прохоренко О.В., Шапавал П.В., Ясинської А., в яких



розглядаються актуальні проблеми організації екологічного виховання під час викладання предметів природничого циклу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Необхідність виховання у членів суспільства певних установок поведінки по відношенню до природи виникла у людства ще на найдавніших етапах його розвитку. Як приклад можна згадати і системи табу у первісних народів, які, забороняючи полювання на певні види тварин в період їх розмноження, сприяли збереженню видової багатоманітності природного простору. Пізніше, коли проблема формування членів суспільства стала об'єктом зацікавлення науки, створювались концепції «натуралістичного» (Я.А. Коменський, Ж.-Ж.Руссо, М.Ушинський) чи «природозгідного» виховання (Ш.Фур'є).

Великий німецький гуманіст Й.-В. Гете зазначав, що немає нічого страшнішого за діяльнісне невігластво. Саме відсутність необхідних знань, їх невідповідність реальній ситуації, що породжує неспроможність передбачити всі, і в тому числі і негативні, наслідки втручання людини в природні процеси, а не зла воля, є головною причиною екологічної кризи.

Одним з найважливіших завдань екологічного виховання є формування у природокористувачів, кожного громадянина і у суспільства в цілому стійких установок на раціональне природокористування, вміння бачити за вирішенням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання в природні процеси, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на здатність природи бути середовищем існування людини.

Екологічне виховання - це неперервний процес навчання, виховання, самоосвіти, накопичення досвіду і розвитку особистості, спрямований на формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки і спеціальних знань щодо збереження навколишнього середовища і природокористування, реалізованих в екологічно грамотній діяльності [1].

При детальнішому розгляді в процесі екологічного виховання можна виділити три відносно самостійних, як за методами так і за цілями, складових: екологічне просвітництво, екологічна освіта та власне екологічне виховання. Вони являють собою певні етапи в процесі неперервного екологічного виховання в широкому розумінні.

Екологічне просвітництво - це перший ступінь в екологічному вихованні. Воно покликане сформулювати перші, елементарні знання про особливості взаємовідносин суспільства та природи, про придатність оточуючого середовища для проживання людини, про вплив людської виробничої діяльності на оточуючий світ. Екологічне просвітництво покликане формувати базові світоглядні установки і побутовий рівень екологічної свідомості. Хоча на цьому рівні знання про взаємовідносини суспільства та природи мають, як правило, уривчастий, несистематизований характер, можуть бути логічно неузгодженими і навіть суперечливими, без його наявності неможливо приступати до формування екологічно культурної людини.

Наступним щаблем у формуванні екологічної культури є екологічна освіта - один з елементів природоохоронної політики і важливий фактор її самореалізації, що слугує інструментом впливу на суспільну свідомість та формування внутрішньої і міжнародної політики в області природокористування [1].

Екологічна освіта - це психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості, що в систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування.

Як наголошує О.А.Васюта, екологічна освіта - це система цілеспрямованого постійного впливу на свідомість і поведінку об'єкта (населення) з метою формування у нього суспільно значущих розумних потреб і закріплення раціональних форм стійкої поведінки по відношенню до природи відповідно до норм світової екологічної моралі та принципів екологічного світогляду. Екологічна освіта як чільний момент екологічної політики повинна набути тривалого і неперервного характеру, супроводжуючи людину протягом всього періоду її активної діяльності, включаючи дошкільну підготовку, загальну освіту, професійну підготовку спеціалістів.

Специфіка екологічної освіти полягає в тому, що вона повинна базуватися на принципі «випереджаючого відображення». В свідомості людини повинна відбуватись постійна оцінка можливих наслідків, як безпосередніх так і майбутніх з позиції не тільки добробуту людини, а й гармонізації відносин у системі «суспільство-природа».

Метою екологічної освіти є озброїти людину знаннями в області природничих, технічних та суспільних наук, про особливості взаємодії суспільства та природи, розвинути в ній здатність розуміти і оцінювати конкретні дії та ситуації [2].

Вищим щаблем є екологічне виховання - психолого-педагогічний процес, метою якого є формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань, моральних принципів, що визначають його життєву позицію та поведінку в області охорони оточуючого середовища та раціонального використання природних ресурсів, екологічної культури окремих громадян та всього суспільства в цілому. В процесі екологічного виховання формується певна система екологічних цінностей, що визначатимуть бережливе ставлення людини до природи, спонукатимуть її до розв'язання проблеми глобальної екологічної кризи. Передбачається не тільки передача знань, але і формування переконань, готовності особистості до конкретних дій; а також включає в себе знання та вміння здійснювати поряд з охороною природи також і раціональне природокористування.



Специфіка екологічного виховання полягає у виробленні світоглядного ставлення до комплексної, цілісної системи «суспільство-природа», ставлення особистості до якої неможливе без діяльній, безпосередній та опосередкованій участі в її функціонуванні. Комплексний характер екологічного виховання впливає з специфіки об'єкта відображення екологічної свідомості на рівні як суспільного, так і особистісного її функціонування.

Із загостренням екологічної ситуації, зумовленої антропогенними перетвореннями природного середовища, та необхідністю розв'язання екологічних проблем виникла необхідність впровадження екологічної освіти та виховання в школі як пріоритетних освітньо-виховних напрямів, що відіграють вирішальну роль у формуванні системи моральних цінностей, відповідних світоглядних позицій та переконань, свідомого ставлення до навколишнього середовища. Адже реальна та психологічна готовності особистості до вирішення екологічних проблем формуються насамперед у старшому шкільному віці.

Однак результати цілеспрямованого педагогічного експерименту свідчать, що глобальні екологічні проблеми хвилюють лише 7% старшокласників; місцеві — 12%. Цікавляться проблемами охорони довкілля — 36%, готові брати участь у природоохоронній діяльності — 29%, безпосередньо беруть участь — 17%. Впевнені в особистій значущості щодо покращення екологічного стану довкілля 8%, вважають себе природодослідниками 13% школярів. Про низьку ефективність екологічного виховання свідчить і велика кількість порушень учнями правил поведінки у навколишньому середовищі [5].

Для свого дослідження ми обрали 9-Б клас школи № 24 м. Кіровограда, кількість учнів в якому 22 особи, та 8 – 9-ті класи Комишуватської ЗШ, загальна кількість учнів в яких також 22 особи (дані за 2012-2013 навчальний рік).

Результати всіх наших спостережень ми оформили у вигляді висновків.

Зазначається, що лише 10 % учнів школи № 24 беруть практичну участь в екологічній діяльності в рамках шкільних заходів, тоді як в Комишуватській ЗШ всі учні зайняті практичною екологічною діяльністю; 20 % учнів школи № 24 мають практичні навички догляду за живими об'єктами, в Комишуватській ЗШ – 80 % ; особиста зацікавленість та участь в збереженні природи в учнів 9-Б класу – 50 %, в учнів 8-9 класів сільської школи – 90 %.

Такі показники можна пояснити тим, що школа № 24 м. Кіровограда не має кабінету біології та живого куточку, де учні могли б набувати навичок догляду за живими об'єктами, такі навички розвинені лише в тих дітей, що мають домашніх улюбленців чи то кімнатні рослини у себе вдома. Низький відсоток учнів, задіяних в екологічних заходах, спричинений тим, що в школі більша увага приділяється теоретичному аспекту екологічного виховання, кількість екологічних заходів зводиться до мінімуму, результатом чого є низька зацікавленість учнів в цьому (можливо тут справляє вплив і позиція в сім'ї з даного питання). Відсоток учнів міської школи, що особисто беруть участь в збереженні природи, був вищим за попередні показники (що мене особисто дуже порадувало), тож можу припустити, що матеріальна та технічна база школи саме в напрямку організації екологічного виховання учнів бажає кращого. Реорганізація одного з кабінетів школи під кабінет біології, де можна організувати живий куточок, а також виділення невеликої ділянки під навчально-дослідну для учнів сприяло б підвищенню інтересу учнів до біології як науки та навколишнього світу в цілому.

Висновки. Діагностуючи сформованість екологічної культури підлітків та старших школярів, дійшли висновків, що шкільна система навчально-виховної роботи з екології спрямована переважно на набуття учнями певних екологічних знань. Екологічні ж проблеми просто констатуються, а природоохоронна діяльність має виключно ситуативний або випадковий характер, тобто відбувається підміна екологічного виховання екологічною освітою. Внаслідок цього у школярів формується пасивна екологічна позиція. Найчастіше це спостерігається у випадках, коли вчителі ігнорують той факт, що особистісна екологічна позиція учнів виробляється лише в процесі активної природоохоронної діяльності. Слід враховувати, що вчителів бракує часу для залучення учнів до практично зорієнтованої діяльності з охорони природи, оскільки екологічне виховання старшокласників здійснюється, головним чином, на уроках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асламова Я, Вексларський Р., Комарський К., Пшеничний С. Проблеми та концептуальні ідеї екологічної освіти і виховання в Україні // Ойкумена. - 1994. - №1-2. - С.87-91.
2. Білоус С. Уроки екологічного виховання. // Рідна школа. - 1997 - № 6. - С. 70 – 72.
3. Екологічне виховання учнів: Навчально-метод. посібник для вчителів - Ніжин, 2003.
4. Прокопенко О., Демидова Т. Екологічне виховання у процесі вивчення біології. // Рідна школа. - 2005. - № 3. - С. 72-75.
5. Ясинська А. Психолого-педагогічні умови організації екологічного виховання старших школярів // Рідна школа. - 2001. - № 3. - С 13 – 15.



Ані МІНАСЯН

**АЛЬТЕРНАТИВНА ЕНЕРГЕТИКА В УКРАЇНІ ТА КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ:
ГАЛУЗЕВА СТРУКТУРА ТА ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ***(студентка V курсу природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Л.Л. Семенюк*

Паливно-енергетичний комплекс (ПЕК) є складною міжгалузевою системою видобутку та виробництва палива й енергії, їх транспортування, розподілу і використання.

До складу ПЕК входить паливна промисловість (вугільна, нафтова, газова, торф'яна і сланцева) і електроенергетика. Альтернативна енергетика є ланкою саме електроенергетики в загальній структурі ПЕК. До нових форм первинної енергії в першу чергу відносяться: сонячна і геотермальна енергія, приливна, енергія вітру і енергія хвиль, енергія біопалива. На відміну від викопних паливних ресурсів ці форми енергії не обмежені геологічно накопиченими запасами [1].

Сучасний стан альтернативної енергетики в Україні.

Відомо, що Україна третій рік поспіль розвиває альтернативну електроенергетику інтенсивніше, ніж традиційну, зокрема відновлювані джерела енергетики (ВДЕ) в 2012 році обійшли викопне паливо, як за темпами розвитку, так і за величиною приросту встановлених потужностей електростанцій.

Найбільш динамічно розвиваються такі сектори альтернативної енергетики, як вітрова і сонячна, меншою мірою гідроенергетика, біоенергетика.

За останні роки найбільше зростання встановлених потужностей продемонстрували саме вітроелектростанції (ВЕС) – в 2,2 рази і сонячні електростанції (СЕС) – в 1,7 рази.

Незначне зростання встановленої потужності продемонстрували гідроелектростанції (ГЕС). Сумарна встановлена потужність вугільних і газових електростанцій протягом року зросла на 0,6%.

Слід зазначити, що Україна має значний потенціал для розвитку альтернативної енергетики і можливості використання нетрадиційних джерел енергетики мають всі області нашої країни без виключень.

Однією з важливих підгалузей альтернативної енергетики країни є *вітрова*. Проаналізувавши картографічні матеріали ми встановили, що в межах країни можна ефективно використовувати енергію вітру в окремих зонах, при середньорічній швидкості вітру понад 4-5 м/с. Такі швидкості достатні для будівництва ВЕС мають: Хмельницька, Кіровоградська, Дніпропетровська, Волинська, Харківська області, Азово-Чорноморське узбережжя (Донецька і Херсонська), Крим, Карпати. Тому, серед країн світу Україна займає 14 місце за встановленою потужністю вітроагрегатів. Середньорічна швидкість вітру в приземному шарі в межах помірних широт досить низька – 4,3 м/с. Багато вітрогенераторів починають виробляти промисловий струм починаючи зі швидкості вітру 5 м/с. Енергетичний потенціал відповідно складає - 330 млрд. кВт і перевищує встановлену потужність електростанцій країни в 6 тисяч разів [3].

Однією з підгалузей альтернативної енергетики, яка інтенсивно розвивається в нашій країні є *геліоенергетика*. Широке розташування території нашої держави вирізняє специфічний природний показник сонячної радіації та сонячного сйява, тому економічно вигідно розміщувати СЕС переважно в південних та в степових районах. Для будівництва СЕС залучено ряд іноземних та вітчизняних компаній таких, як Activ Solar, «Ekotechnik Praha», «Зоря 2003», «Енергоінвест», «Новосвіт» та ін.

Одні з найперших СЕС в Україні побудовано в АР Крим – Перове (у 2011 р. одна з найбільших в світі), Родникове, Охотникове (рис. 1). Наразі протягом 2011 – 2013 років побудовано значну кількість сонячних електростанцій [2].

Однією зі складових енергетичної системи нашого господарства є *альтернативна гідроенергетика (Малі ГЕС)* – це сукупність невеликих ГЕС, які працюють на малих і середніх річках. Згідно з міжнародною класифікацією, до малих гідроелектростанцій (МГЕС) відносять станції потужність від 1 до 30 МВт, до міні-ГЕС від 100 до 1000 кВт, до мікро-ГЕС не більше 100 кВт. Загальний річний гідроенергетичний потенціал малих річок України становить 12,5 млрд. кВт год., або 28% загального гідропотенціалу всіх річок. На сьогодні збереглося 150 малих ГЕС, з яких 69 – чинні, решта – не працюють. До того ж, сучасний стан малої гідроенергетики можна охарактеризувати, як незадовільний: обладнання застаріле, значна його частина потребує ремонту або знаходиться у критичному стані [5].

Перспективним для розвитку в Україні є *геотермальна енергетика*. Основним джерелом геотермальної енергії є постійний потік тепла від розжарених надр, спрямований до поверхні землі. Геотермальну енергію давно і широко застосовують Ісландія, США, Нова Зеландія, Франція, Угорщина та багато інших країн. Здійснюючи аналіз вихідних матеріалів визначено, що значні запаси геотермальних вод наявні у Закарпатті, Криму, Львівській, Донецькій, Запорізькій, Луганській, Полтавській, Харківській, Херсонській, Чернігівській та інших областях. Доцільність розвитку геотермальної енергетики в Україні визначається наявністю значних ресурсів геотермальної енергії на її території. Тому, такі запаси вже сьогодні рентабельно використовуються не тільки для тепlopостачання різних споживачів, а й для виробництва електроенергії

Проаналізувавши нинішні умови розвитку АПК встановлено, що наша країна має величезний потенціал для розвитку *біоенергетики*. Біомаса є широко розповсюдженою сировиною для енергії і включає: деревинну біомасу і відходи деревообробної промисловості, технічні культури, агропромислові стоки та відходи, органічну частину муніципальних відходів, відходи домашнього господарства та стічні води. В еру енергетичної кризи Україна має величезний потенціал для розвитку ринку біопалива, відповідно з біосировини отримують рідке (біодизель), газоподібне (біогаз) і тверде паливо (пілети, брикети) [4].

Сучасний стан альтернативної енергетики Кіровоградської області.

Нами встановлено, що сьогодні питання енергетичної незалежності та енергобезпеки є ключовим для нашої області, оскільки вартість традиційних видів палива підвищується.

У структурі ПЕК області переважають ТЕС, а частка альтернативної енергетики постійно зростає. Здійснивши групування районів за показниками розвитку альтернативної енергетики області нами встановлено, що лідерами є – Голованівський, Петрівський, Маловисківський, Компаніївський, Новомиргородський, Новоукраїнський, Світловодський, Знам'янський, Олександрівський, Кіровоградський райони. Останні місця займають Добровеличківський, Улянівський, Устинівський, Новгородківський, Онуфріївський, Гайворонський, Новоархангельський райони (рис. 2).



Рис. 1. Сонячна радіація. Сонячне сяйво. СЕС України (станом на 2011 р.)

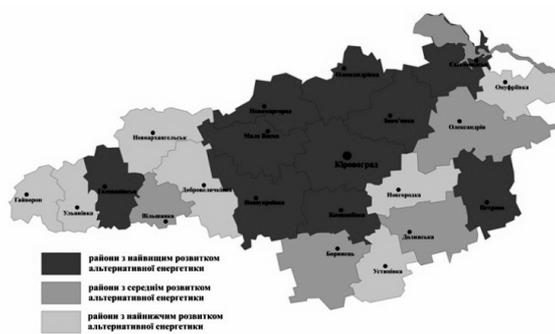


Рис. 2. Розвиток альтернативної енергетики Кіровоградської області

Біоенергетичний потенціал області. В сільському господарстві області було використано паливно-енергетичних ресурсів загальним обсягом 118,7 тис. тонн умовного палива (9,9 % від загального споживання). Водночас галузь має значний потенціал заміщення традиційних видів палив відновлювальними та альтернативними джерелами енергії і, зокрема, за рахунок виробництва біогазу. Незважаючи на значне скорочення поголів'я великої рогатої худоби, скотарство залишається одним з провідних напрямів виробничої діяльності в сільськогосподарських підприємствах Кіровоградської області. На думку фахівців лише одна галузь скотарства спроможна потенційно, за рахунок виробництва біогазу, замінити 18,2 тис. тонн умовного палива (14,7 %), що використовується в сільському господарстві області. У районах, де щільність поголів'я тварин є високою і збереглися великотоварні господарства доцільно організовувати біоенергетичні кластери із виробництва біогазу (рис.3).

На думку спеціалістів найбільш реальним для початку є формування 2-х біоенергетичних кластерів в Кіровоградському та Петрівському районах області, де потенціал виробництва біогазу перевищує 3 млн. м³. А надалі, з розвитком даного сектору альтернативної енергетики, перспективним є розширення виробництва з біогазу.



Рис. 3. Оцінка біоенергетичного потенціалу області

Виробництво пелет в області зосереджено в Новоукраїнському, Вільшанському, Олександрівському, Світловодському, Кіровоградському, Новомиргородському, Долинському районах.

Геліоенергетика, сучасний стан та перспективи розвитку. В Кіровоградській області розвиток геліоустановок (СЕС), незважаючи на високу вартість обладнання, набирає обертів. У 2012 році була побудована сонячна фотоелектрична станція "Іванівка" в Новоукраїнському районі, що займає площу 2,7 га, потужністю 1,331 МВт. За досить незначний проміжок часу заплановано побудувати ряд СЕС в Новоукраїнському, Бобриньському, Компаніївському, Устинівському, Долинському районах [4].

Отже, підсумовуючи стан та територіальну організацію альтернативної енергетики, можна прослідкувати відповідну покрокову динаміку в розвитку, з чітким впровадженням в структуру господарства України та Кіровоградської області альтернативних енергетичних технологій в умовах



енергетичного дисбалансу в світі. Надалі можливе вирішення геліоенергетики, вітрової та біоенергетики, як більш продуктивних.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабів Г.М., Дероган Д.В., Щокін А.Р. Перспективи впровадження нетрадиційних та відновлюваних джерел енергії в Україні. «Електричний журнал», - Запоріжжя: ВАТ «Гамма», 1998 №1, - С.63-64.
2. Бузовський С.А. Нетрадиційні джерела енергії – вимоги часу / С. А. Бузовський, О. Д. Витвицька, В. А. Скрипниченко // Наук. вісн. нац. аграр.ун-ту. – К., 2008. – Вип. 119 – с. 289–294.
3. Дероган Д.В., Щокін А.Р. Перспективи використання енергії та палива в Україні з нетрадиційних та відновлюваних джерел. // Бюл. «Новітні технології в сфері нетрадиційних і відновлюваних джерел енергії», Київ: АТ «Укренергозбереження», 1999. - №2, - С.30-38.
4. ООО «Олбест» 2009 – 2012, [Електронний ресурс] *Режим доступу:* <http://www.allbest.ru>.
5. Розвиток і використання альтернативних джерел енергії як складова реалізації Кіотського протоколу і база складова національної економічної безпеки України, Оксана Лаган, Липень 29, 2009 [Електронний ресурс] *Режим доступу:* <http://glade.energy.ua/profiles/blogs/ch3-rozvitok-i-vikoristannya>.

Анна ПАСКУЛ

МЕТОДИКА ДОСЛІДІВ ТА СПОСТЕРЕЖЕНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ БІОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н.А. Калініченко

В сучасних умовах розвитку суспільства знання про природу залишаються одним із основних складових змісту біологічної освіти. Ці знання потрібні для розв'язання важливих життєвих проблем особистості, для свідомого використання їх у повсякденному житті.

Успішне засвоєння учнями навчального матеріалу з біології, набуття ними практичних умінь і навичок із вирощування рослин і догляду за тваринами, розвиток інтересу й працьовитості істотно залежить від практичних робіт і спостережень, які ведуться за живими об'єктами безпосередньо в природі, чи живому куточку.

Через досліді та спостереження вчитель має змогу виховувати в учнів інтерес і любов до природи, до праці, прищеплювати практичні уміння й навички, збагачувати знання, розширювати світогляд і розвивати допитливість.

Дослідницька робота відкриває широкі можливості для навчання й виховання учнів, розвитку в них біологічних понять, законів і закономірностей; сприяє застосуванню знань для вирішення практичних завдань. Проведення дослідів забезпечує наукову достовірність навчального матеріалу, розкриває сутність явищ і процесів у їх зв'язку і розвитку, сприяє формуванню переконань у можливості пізнання світу.

Отже, з вище сказаного ми можемо зробити висновок, що тема статті є досить актуальною.

Наукове дослідження ми розглядаємо як особливу форму процесу пізнання, цілеспрямоване вивчення об'єктів, у процесі якого використовують засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваній об'єкт.

У процесі науково-дослідницької діяльності створюються умови для формування дослідницьких компетентностей школярів, які охоплюють не лише відповідні знання та елементарні дослідницькі уміння, а й внутрішню потребу дітей у дослідницькій діяльності.

Певний рівень дослідницьких компетентностей формується в процесі урочної роботи за умови використання вчителем різних видів дослідницьких завдань, проведення лабораторних та практичних робіт. Для досягнення успішного результату саме на уроках слід розвивати в учнів інтерес і до навчального предмета, і до дослідницької діяльності.

Дослідницька якість учнів успішно формуються при застосуванні практичних методів навчання, що передбачають різні види діяльності учнів і вчителя, але потребують великої самостійності учнів [2, с.285-288].

Спостереження – безпосереднє сприймання явищ дійсності. Вчитель біології має великі можливості для організації спостережень. Їх можна організувати на уроці, особливо у процесі виконання лабораторних і практичних робіт.

Ефективність методу спостереження значною мірою залежить від того, як під керівництвом учителя учні обробляють зібрані матеріали і на їх основі роблять певні висновки, узагальнення.

Обмежитися діяльністю учнів лише на уроках біології не можна. Велику роль у розв'язанні завдань освіти, виховання та розвитку школярів відіграють позаурочні заняття.

Позаурочна робота – це форма організації учнів для виконання ними після уроків обов'язкових, пов'язаних із вивченням курсу, практичних робіт за індивідуальним або груповими завданнями вчителя. За змістом ця робота збігається з навчальними заняттями, і її результати оцінюються вчителем.

Позаурочна робота – надзвичайно важливий компонент навчального процесу, що відбувається за взаємодії розуму, волі, емоцій учнів і вимагає чіткої організації. Вона дає широкі можливості для розвитку творчої активності учнів, їхніх нахилів, здібностей та інтересів.

До позаурочних робіт, які передбачені навчальною програмою, належать досліді й спостереження, виготовлення біологічних колекцій і гербаріїв, робота з мікроскопом. Ці роботи є



обов'язковими й проводяться в куточку живої природи, в кабінеті біології, в природі, на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці, вдома. Протягом року кожний учень має виконати одну-дві позаурочні роботи [1].

За кожною школою повинна бути закріплена навчально-дослідна земельна ділянка - база дослідної роботи учнів. Тут вони закріплюють, розширюють і поглиблюють знання з біології, отримані в класі, пізнають рослинні організми, опановують методи управління ростом і розвитком рослин, набувають умінь і навичок вирощування рослин, залучаються до колективної праці. В учнів виховується планом відповідальність за доручену справу, вони привчаються розпочати справу завжди доводити до кінця.

Ділянка повинна бути добре освітленою сонцем, мати джерело водопостачання (колодязь) і розташовуватись поблизу будівлі школи, що дає можливість, не порушуючи розкладу занять, витратити мінімум часу на перехід до ділянки для виконання практичних робіт.

Для вивчення біології потрібні різноманітні рослини: польові, овочеві, плодово-ягідні, декоративні. Тому на земельній ділянці школи повинно бути створено декілька відділків: квітково-декоративний, дендрологічний, колекційний, польовий культур і екологічний. Розміри кожного з них визначаються планом навчально-виховної роботи школи і загальним розміром ділянки.

Спостереження - один із способів пізнання навколишньої природи та сільськогосподарського виробництва. Адже у вивченні культурних рослин і домашніх тварин необхідно оперувати фактами, отриманими переважно в ході спостережень.

Спостереження необхідні і при проведенні різноманітних дослідів. З урахуванням завдань розвитку базового господарства можна розробити конкретну тематику дослідів за завданням місцевого господарства або наукових установ. Інструкційно-методичні матеріали для таких дослідів пропонує та установа (господарство), за завданням якого будуть проводитися дослідні роботи.

Організація робіт учнів на навчально-дослідних ділянках в літні канікули має свої складності і в кожній школі вирішується по-своєму. Щоб забезпечити систематичну роботу учнів на ділянці, складають певні графіки, за якими школяр (у зручний для нього час) може працювати по кілька днів у різні терміни літніх канікул. Для цього в кожній школі необхідно мати план роботи на ділянці в канікулярний час [2, с. 384].

Дослідження закономірностей розвитку рослин і тварин у природних умовах підвищує рівень знань школярів, сприяє формуванню в них практичних умінь та навичок, свідомому виборі професії.

У процесі досліджень учні дізнаються про використання досягнень науки на практиці, залучаються до наукового пошуку.

Основна увага має бути зосереджена на таких видах завдань, виконання яких передбачає використання науково-популярної літератури, проведення спостережень, дослідів у куточку живої природи, на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці та в природі.

Закладаючи досліди, учні задовольняють свою цікавість і здобувають навички дослідної роботи, що може стати їм у пригоді в подальшому житті (наприклад, якщо хтось із них вирощуватиме культурні рослини в виробничих умовах на великих площах).

Робота в живому куточку виховує в учнів інтерес і любов до природи, свідоме ставлення до неї, розширює світогляд, розвиває допитливість.

Проведення дослідів у куточку живої природи визначається змістом курсу, що дає змогу спланувати різноманітні роботи з урахуванням вікових особливостей учнів та посиленості навантаження, а також добрати природний матеріал.

Позаурочна робота на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці має виховне значення лише за умови старанно продуманої організації учнів, яка здійснюється поступово, протягом усього навчального року.

До позаурочних робіт належать і літні завдання, що передбачені програмою. Учні проводять фенологічні спостереження за ростом і розвитком рослин у природі, на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці.

Дослідна робота в школах поліпшує якість знань учнів, формує науковий світогляд, розвиває творчі здібності, ініціативу. Учні-дослідники краще засвоюють навчальний матеріал, бо вони оперують фактами власних досліджень і спостережень над рослинами й тваринами. Вони вміють спостерігати, порівнювати факти, робити узагальнення й висновки.

Дослідна робота учнів серед живої природи, на шкільній навчально-дослідній ділянці, під час екскурсій у природу розвиває в них естетичні почуття, зміцнює й загартовує їхній організм, а також формує певні практичні вміння та навички.

Важливе значення для формування наукових знань з біології відіграють факультативи. Вони є однією з гнучких форм більш повного відображення в шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки, культури й використання місцевих особливостей кожної школи, що дозволяє вносити істотні доповнення в зміст освіти, трудової і природознавчої підготовки учнів без зміни навчального плану, програм і підручників основного курсу середньої школи. Факультативи поглиблюють наукові знання школярів, розвивають їхні пізнавальні інтереси. Тому факультативні заняття є однією з форм професійної орієнтації, деякою мірою закладають фундамент майбутньої діяльності. Факультативні заняття устанавлюють певні зв'язки між загальною освітою і майбутньою спеціальністю молодшої людини [2, с.505-519].



Як приклад, проаналізуємо діяльність факультативу «Основи науково-дослідницької роботи» в Цукрозаводському навчально-виховному комплексі. Відвідуючи факультативні заняття, учні мають можливість спробувати свої сили у ролі науковців, підготувати себе до наукової роботи й осмислено зробити свій вибір; вони вчать самостійно та критично мислити, усвідомлювати практичне застосування отриманих знань та умінь. Окремі учні, що відвідують цей факультатив, їздили в районний відділ освіти на конкурс «Молодий науковець», де захищали свої пошквові проекти з таких тем: «Кава: наркотик чи задоволення?», «Нікотин – ворог здоров'я», «Чиста вода-запорука здоров'я», «Вода - колика життя», «Червона книга нашої місцевості» та ін.

Учні, що спробували себе в ролі науковців, стали краще готуватися до уроків, підходити до вивчення біології більш творчо, готують реферати, презентації з цікавою інформацією.

Проводячи проектну роботу, вчитель також підвищує цікавість учнів до вивчення предметів. Гарним прикладом буде проект цієї ж школи на тему: «Неси добро у світ природи». Тема є досить актуальною, оскільки в наш час постала велика екологічна проблема, яку розв'язати доволі важко. Певна частка відповідальності лягає і на вчителя біології, адже він вчить учнів берегти свій край, його природу, слідкувати за тим, щоб антропогенний чинник не знищив усе прекрасне. На це і спрямовані завдання проекту: привернути увагу учнів, батьків, громадськості до існуючих проблем охорони навколишнього природного середовища Олександрійщини; спонукати учнів до збереження та примноження зелених насаджень у селищі.

Виконуючи завдання, учні виготовляють наочний матеріал за темами кожного року навчання, оформляють портфоліо проекту.

Форми роботи, які використовуються під час виконання проекту: екскурсії, дослідження, конкурси, екологічні рейди, фотовиставки, тижні екологічної освіти.

Презентація отриманих результатів здійснюється через твори-звіти кожного учасника про роботу за рік, веб-сторінку на сайті школи, а також через виставку робіт.

Цим проектною робота не завершується, поскільки учні поставили перед собою наступні завдання:

1. Сприяти створенню у селищі Приютівка притулку для тварин.
2. Випустити посібник «Приютівський барометр».
3. Розробити рекомендації по темі «Пізнавально-дослідницька робота молодших школярів під час навчальних екскурсій».
4. Зібрати пропозиції дітей «Як поліпшити екологічний стан річки Інгульця».

Гарним прикладом дослідницької роботи з учнями є також екологічний проект на тему: «Як зберегти первоцвіти рідного краю».

Завданнями цього проекту є: привернути увагу однолітків до екологічних проблем, що постають перед нами та зацікавити їх можливістю та реальністю розв'язання цих проблем. Шляхом соціологічного опитування з'ясувати актуальність проблем, яких торкається проект і можливі варіанти їх розв'язання. Через участь у різноманітних екологічних акціях та заходах внести свій посильний внесок у покращення екологічної ситуації рідного краю. Довести, що молодь небайдужа до проблем, які стоять перед суспільством, зокрема, проблем охорони первоцвітів рідного краю. Через науково-дослідницьку діяльність (проведення дослідів, більш детальніше вивчення первоцвітів, написання віршів, казок, рефератів, звернень, створення різного плану проектів; запропонувати власні шляхи вирішення важливих екологічних проблем регіону, зокрема проблем охорони і примноження кількості первоцвітів - весняної окраси степового краю. Формувати екологічну свідомість підлітків шляхом пропаганди знань про стан навколишнього природного середовища, підвищення рівня екологічної освіти та культури молодих громадян.

Проект розвиває екологічну ініціативу підлітків, навчає школярів не лише користуватися природою, але й відновлювати її багатства, оволодівати практичним досвідом розв'язання суспільних проблем [3, с.219-224].

Інтенсивне використання природних ресурсів порушило екологічну рівновагу в природі, спричинило загибель окремих видів і цілих угруповань. На сьогодні однією з екологічних проблем є щорічне зменшення чисельності первоцвітів. Вивчення географічних мікрооб'єктів, складу ґрунтів дає змогу уявно відновити колишні умови існування рослинних угруповань, допомагає в пошуку рідкісних рослин, зокрема лікарських, у тому числі і первоцвітів та занесених у Червону книгу України.

Спостерігаючи та досліджуючи первоцвіти, учні починають розуміти, що ці квіти є тією перлиною, яку потрібно цінувати і постійно охороняти. Кожен вчитель повинен провести такий проект, щоб це побачили і зрозуміли всі учні, всі жителі. Саме на це і спрямований проект, роботу над яким потрібно продовжити і в подальшому.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури та педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що дослідницький компонент при вивченні шкільного курсу біології збагачує навчально-виховний процес, стимулює творчий підхід у роботі вчителя і учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончар О.Д. Розвиток інтересу учнів до вивчення біології в позакласній роботі. – К.: КДП, 1987. – 83 с.
2. Загальна методика навчання біології: Навч. посібник / І.В.Мороз, А.В.Степанюк, О.Д.Гончар та ін.; За ред. І.В.Морова. – К.: Либідь, 2006. – 592 с.
3. Сучасні освітні технології на заняттях з біології: Навч.-метод. посібник / В.І.Шулдик, Н.В.Чудасва, Г.О.Шулдик. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – 286 с.



Олександр ПІПЕНКО

ПАДИННІ ГЕОКОМПЛЕКСИ СТЕПОВОЇ ЗОНИ УКРАЇНИ: ТИПОЛОГІЯ, ПОШИРЕННЯ ТА АНТРОПОГЕННА ТРАНСФОРМАЦІЯ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор А.І. Кривульченко

Для території України характерним є виявлення в її межах різноманітних геолого-геоморфологічних процесів, що спричинюють формування різних за генезисом форм рельєфу. Дуже цікавими для вивчення є падинні геоконплекси України, які переважно мають суфозійно-просадкове походження. Дані форми рельєфу ще недостатньо вивчені, тому вони залишають багато простору для подальших досліджень.

Під падинними природними утвореннями розуміються [2] полігенетичні, відносно невеликі за розмірами (до 20 км по великій осі) замкнені або майже замкнені округлі депресії рівнинних територій з глейовими, часто осолоділими, подекуди солончаковими ґрунтами в межах плоских або слабо вгнутих днищ.

У степовій частині України серед падинних геоконплексів зустрічаються поди, степові блюдця, субподи, саги, давньофлювіальні падини, подолимани, шороподібні падини. Під терміном «під» розуміють – плоскодонні, замкнені западини на земній поверхні, здебільшого округлої чи овальної форми, які мають власну мережу балок (роздолів), поширені вони на півдні України [4]. Степові блюдця мають розвиток як у лісостеповій, так і в степовій зоні України. Степові блюдця – це полігенетичні, переважно суфозійно-просадкові, невеликі замкнені депресії, площею менше 1 км², частіше округлої форми з нечітко вираженими схилами і відсутньою навколо них ерозійною мережею. перехідною формою між степовими блюдцями та подами є субподи – полігенетичні, відносно великі, площею понад 1 км², з не чітко вираженими схилами та відсутньою або намічваною навколо них ерозійною мережею. У безпосередній близькості до акваторії моря можуть формуватись подолимани, які як правило мають зв'язок з морем. Отже, подолимани – це полігенетичні, відносно великі незамкнені депресії з добре вираженими схилами різної крутизни, плоским днищем, сформованою навколо них ерозійною мережею, наявністю у південних частинах прямого зв'язку з акваторією моря [2].

Досить специфічними падинними геоконплексами є шороподібні падини, саги та давньофлювіальні падини. Останні являють собою полігенетичні депресії, які формуються в місцях раніше існуючих рукавів Дніпра і в своїх днищах характеризуються наявністю оглеєних ґрунтів. Дані форми рельєфу є полігенетичними утвореннями з переважанням суфозійно-просадкового генезису. Яскравим прикладом давньофлювіальних падин є Кам'янський під, що розташовується в Запорізькій області, і сформований в межах колишньої стариці. Також давньофлювіальні долини поширені на території Причорноморського сухого степу, зокрема між Іванівсько-Збур'ївським міжаренням та Ягорлицькою затокою, а також у придельтовій правобережній частині Дніпра на південний захід від м. Білозерка Херсонської області [2].

Досить незвичним і менш поширеним типом падинних геоконплексів є шороподібні падини. Вони являють собою округлі замкнені депресії з відсутньою навколо них ерозійною мережею, деякі з них під час сильних нагонів моря можуть затоплюватися водою. Поширені такі геоконплекси в межах приморської зони лівобережжя Нижнього Дніпра. Найяскравіше виявлення шороподібні падини мають в зоні Тендрівської затоки. До падинних геоконплексів також можуть належати й саги – невеликі за розмірами ландшафтні комплекси, які сформувалися в дефляційних депресіях піщаних арен Олешківських пісків. Їх днища характеризуються фаціями з наявністю дерново-лучних глейових та глейових ґрунтів, часто вони заповнені прісними або солоними озерами [2].

Падинні ландшафтні комплекси на території України представлені геоконплексами рівня урочищ та місцевостей. Необхідними умовами для формування падинних геоконплексів є наявність рівнинної, з невеликим похилом, поверхні; присутність специфічних гірських порід, що сприяють протіканню суфозійно-просадкових процесів. (такими породами є: карбонатні, лесові, вапнякові, гіпсові, мергелеві відклади); неоднорідний склад гірських порід, що сприяє більш посиленому виявленню суфозійно-просадкових процесів.

Якщо вище названі умови мають виявлення на певній території, то існує досить висока ймовірність протікання суфозійно-просадкових процесів на даній території, з наступним утворенням падинних геоконплексів.

Найбільш широко падинні геоконплекси представлені на території сухостепової підзони України. Саме в районі Причорноморського сухого степу вони найбільш поширені та різноманітні, особливо в умовах широких вододільних рівнин з потужним шаром лесових відкладів, - у межиріччі Південного Бугу – Великого Утлюка. Характер такого поширення не всюди однаковий. Так, поди і подолимани, як домінуючі падинні геоконплекси, зустрічаються лише східніше межі алювіальних терас Нижнього Дніпра. В той же час у межиріччях Південного Бугу – Дніпра – Інгульця вони відсутні, а домінуючими тут виступають субподи. В умовах алювіальних терас лівобережжя Нижнього Дніпра переважно поширені степові блюдця, але вони мають свою специфіку на високих (шостій) і низьких терасах Дніпра. В першому випадку вони більш глибокі, дрібніші, мають дещо крутіші схили та



більшу кількість на одиницю площі. На низьких терасах, особливо першій боровій, вони мають дещо інакші характеристики [2].

Певні відмінності території степової зони в геолого-геоморфологічних, гідролого-кліматичних та ґрунтово-рослинних особливостях, створюють необхідні передумови для розгляду падинних геоконкомплексів даної зони в межах трьох регіонів:

- падинні геоконкомплекси Північно-Західного Причорномор'я.
- падинні геоконкомплекси Центрального Причорномор'я.
- падинні геоконкомплекси Лівобережжя Нижнього Дніпра [3].

Падинні геоконкомплекси на території Північно-Західного Причорномор'я мають найбільше поширення в районі міжозер'я Кагул – Ялпуг – Катлабух, на площі більше 350 км². Густота розміщення падинних геоконкомплексів в цьому районі становить від 7 до 29 форм на 1 км². Розміри падинних геоконкомплексів в даному районі становлять, як правило від 40 до 250 м, переважно 110-120 м. Глибина падин – 4 – 6 м, іноді 10 – 13 м. На межиріччі Алкалія – Дністровський лиман падинні геоконкомплекси мають розміри від 35 до 1100 м, здебільшого 600 – 800 м. Відстані між падинними геоконкомплексами по полігонам становлять від 500 до 2000 м, густота розміщення - в середньому 3 – 5 форм на 1 км². Глибина даних форм рельєфу 0,3 – 2,5 м. В районі межиріччя Дністровський лиман - Барабой розповсюджені переважно середні та великі, за розмірами, падинні геоконкомплекси. Так, їх розміри становлять від 50 – 100 до 150 – 250 м в поперечнику, рідше 200 – 300 м, глибина від 0,5 до 2 м [3].

Територія Центрального Причорномор'я характеризується наявністю падинних геоконкомплексів різних типів, насамперед подів, субподів та степових блюдць. Між Тилігульським і Березанським лиманами і особливо далі на схід до Південно-Бузького лиману (в тому числі й на території Очаківської зрошувальної системи) широко розвинуті поди та степові блюдця. Розміри подів даного району становлять 3,3 – 6 км по великій вісі, глибина – 2,5 – 3,5 м. Межиріччя Інгулу – Інгульця – Дніпра характеризуються значним різноманіттям падинних геоконкомплексів. Так, поширені в даному районі поди, мають розміри від 1 до 7 км в поперечнику, глибина – 2 - 3 м. Степові блюдця даного межиріччя мають 30 - 120 м в поперечнику та глибину 0,5 – 1,5 м. Відстань між блюдцями по полігонам становить 50 – 100 м [3].

Територія Лівобережжя Нижнього Дніпра доволі своєрідна щодо розвитку й поширення падинних геоконкомплексів. На межиріччі Дніпро – Молочна представлені степові блюдця діаметром від 20 до 60 м, рідше до 100 - 150 м. В деяких випадках поди можуть об'єднуватись з своєрідних ланцюгів степових блюдць і в разі їх генералізації можуть утворюватись падинні геоконкомплекси до 200 – 600 м довжиною по довгій осі і 150 – 250 м по малій осі. Густота розміщення блюдць від 30 до 120 на 1 км². Відстань між степовими блюдцями по полігонам – від 100 – 160 м. На межиріччі також поширені поди діаметром 0,5 – 1,5 км, глибиною 1-2 м [3].

Найбільші поди на території України розміщуються переважно в сухостеповій підзоні. Вони вирізняються з усіх інших різновидів падинних геоконкомплексів не тільки розмірами, а й більш яскравим проявом схилової мікрозональності, специфічними типами ґрунтово-рослинного покриву, більшість з цих подів є областями внутрішнього стоку. Серед найбільших подів України особливо вирізняються: Агаймаський, протяжністю 14 км (по великій осі) та 8 км (по малій), а також Тимошівський під (розміри 8-12 км (по великій та малій осях), Чорна Долина - (9 км по великій осі і 6,5 км по малій), Домузлинський - 13 км по великій осі та 9 км по малій, Петрівський - 11 км по великій осі і 6 км по малій, Чонгарський - 9 км по великій осі та 3 км по малій, Генічеський - 6 км по великій осі та 5 км по малій осі, Сиваський - 10 км по великій осі і 5 км по малій та інші [3].

Розглядаючи особливості геоморфологічної будови степової зони, а також беручи до уваги розташування морфоструктур в межах степової зони, можна помітити, що дана ландшафтна зона має досить яскраво виражені передумови для розміщення і значного різноманіття падинних геоконкомплексів.

Аналізуючи гідролого-кліматичні особливості степової зони, а саме: густоту річкової мережі, кількість опадів, коефіцієнт зволоження та беручи до уваги геолого-геоморфологічні особливості даної ландшафтної зони, можна зробити висновок, що степова зона є найбільш сприятливою для розвитку суфозійно-просадкових процесів. Незначна густота річкової мережі, значні площі плакорних ділянок дають можливості для розвитку падинних геоконкомплексів, найбільші з яких можуть ставати регіональними областями внутрішнього стоку.

Поди, що зустрічаються в межах степової зони, сильно розрізняються за своєю морфометрією і морфографією. В якості основних морфометричних характеристик, при оцінці поду, як правило, використовуються: площа водозбору і днища поду, перевищення бровки схилу над днищем поду за чотирма експозиціями, середня крутизна схилів за цими напрямками, розташування днища поду в середині падинного утворення по відношенню до його центру, орієнтування довгої осі поду і днища, співвідношення між площею днища і площею водозбору (%) [1].

Для степової зони «середнє» падинне утворення має площу водозбору - 116,5 га, а площу днища - 4,4 га. Серед падинних геоконкомплексів переважають утворення з розміром днища менше 4 га (понад 50%). У 57% випадків днища займають менше 6% від площі водозбору. Лише поодинокі поди мають форму, близьку до кола, а інші в тій чи іншій мірі витягнуті і мають форму близьку до еліпса. Співвідношення довгої і короткої осі (ступінь витягнутості) може становити до 2,7 (91,5% від всіх подових утворень), а серед днищ подів 67% мають ступінь витягнутості від 1,5 до 2,7. Більшість, як великих, так і дрібних падинних геоконкомплексів (69%), орієнтована з півночі на південь, а також у



південно-східному і східному напрямках. Тільки близько 10% днищ і водозборів падинних геокмплесів мають південно-західне орієнтування [1].

В якості прикладу наявності певного падинного різноманіття може слугувати територія буферної зони біосферного заповідника «Асканія-Нова» (рис.1). Аналіз представленої карти поширення падинних геокмплесів свідчить про наявність тут двох типів падинних геокмплесів – подів та степових блюдець. В межах досліджуваної території сформований один з найбільших в Україні подів – Великий Чапельський (Великі Чаплі, Асканійський), який характеризується досить чітко вираженим днищем (повністю належить до території біосферного заповідника «Асканія-Нова») та схилами. Під і навколишня територія, разом з потяжинами, утворюють Асканійську парадинамічну систему. Територія буферної зони біосферного заповідника «Асканія-Нова» має площу 26812 га. Площа досліджуваної території разом з площею власне біосферного заповідника Асканія-Нова становить 34425 га. Падинні геокмплеси на території буферної зони біосферного заповідника Асканія-Нова займають значну частину, а саме: 14,7% від загальної площі досліджуваної території. Великий Чапельський під займає площу 2376 га, що становить 8,8% площі буферної зони заповідника. Середня площа падинних геокмплесів (без врахування площі Великого Чапельського поду) на території буферної зони біосферного заповідника «Асканія-Нова» становить 47,1 га. Ступінь падинної дисперсності буферної зони заповідника становить 1-2 поди на 1 км². Вага падинних геокмплесів у ландшафтній структурі території становить 14,7%.

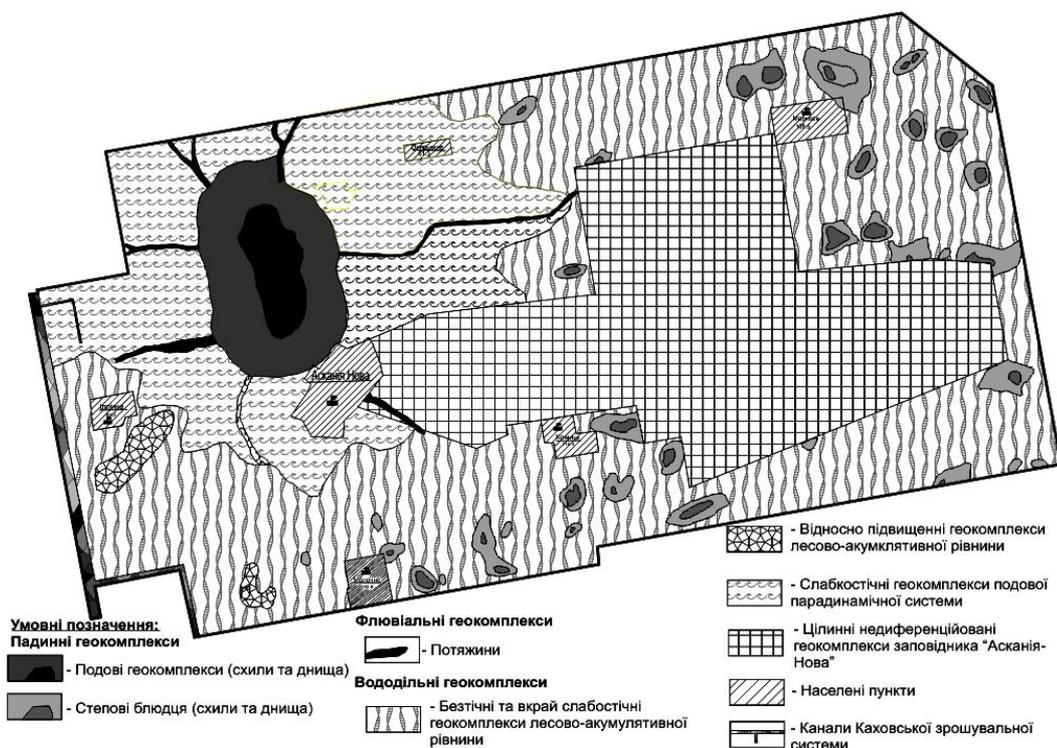


Рис. 1. Падинні геокмплеси буферної зони біосферного заповідника «Асканія-Нова»

Тобто, аналізуючи вище наведені дані, можна зробити висновок, що падинні геокмплеси на території степової зони України займають досить значне місце, а в деяких районах степової зони, наприклад, в межах території буферної зони заповідника «Асканія Нова», можуть займати майже 15% від загальної площі території, що є значним числом, і показує важливість падинних геокмплесів як форм рельєфу степової зони, особливості яких потрібно враховувати при веденні господарства у степових районах.

Падинні геокмплеси характеризуються великою неоднорідністю ґрунтового покриву, що обумовлюється різними особливостями водного, сольового, біологічного та інших режимів, що є наявними в падинних утвореннях. Спільним для всіх ґрунтів подів є спорадичне перезволоження поверхневими водами, що обумовлює протікання відновних процесів і оглеєння ґрунтів та ґрунтотворних порід. Спільним для всіх типів ґрунтів падинних геокмплесів є процес оглеєння, який виникає внаслідок застоювання вологи в днищах подів та степових блюдець. Оглеєння слабо проявляється з поверхні, а вниз по профілю воно посилюється. Як правило, забарвлення оглеєного ґрунту падинних геокмплесів на розрізі має світло-сірі та іржаво-охристі плями. Якщо застій води в днищах падинних геокмплесів носить тривалий характер, то в профілі ґрунту формуються горизонти, які відносять до глейових. Якщо надмірне зволоження не носить постійного характеру, то



суцільний глейовий горизонт може не утворюватись, а замість нього в ґрунтовому профілі з'являються окремі сизувати або зеленувато-блакитні плями. Такі горизонти називають глеюватими.

Поряд з оглеєнням ґрунтів падинних геокомплексів часто проявляються процеси засоленості ґрунтів подів та степові блюдець. У днищах та на периферії падинних геокомплексів можуть виявлятися солончаки та солонці. У падинних геокомплексах степу переважають содові та хлоридно-сульфатні різновиди солончаків. Вони характеризуються великим вмістом увібраного натрію і лужною реакцією ґрунтового розчину. У лісостеповій зоні подекуди сформовані солонці-солончаки. Вони мають лужну реакцію ґрунтового розчину, у вбирному комплексі вони містять багато натрію. Вміст гумусу в них малий, - лише 1-2% [3].

Антропогенна трансформація днищ падинних геокомплексів є незначною, оскільки ґрунти мають дуже низькі значення бонітету ґрунтів внаслідок наявності глейових, а подекуди і засолених ґрунтів. Днища деяких падинних геокомплексів використовують як пасовища для тваринництва. Схили падинних геокомплексів здебільшого освоєні, в їх межах вирощують певні сільськогосподарські культури, досить часто - багаторічні трави, кормові коренеплоди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Евдокимова Т.И., Быковская Т.К. Почвы подовых понижений юга Украины / Татьяна Ивановна Евдокимова, Тамара Кирилловна Быковская. – Издательство Московского университета, 1985. – 96 с.
2. Кривульченко А.І. Сухі степи Причорномор'я та Приазов'я: ландшафти, галеохімія ґрунто-підґрунтя / Анатолій Іванович Кривульченко. – К.: Гідромакс, 2005. – 345 с.
3. Молодых И.И. Ґрунты подов и степных блюдец субарзального покрова Украины (гидрогеологические и инженерно-геологические особенности) / Иннокентий Иванович Молодых. – К.: Наукова думка, 1982. – 160 с.
4. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов / Эдуард Макарович Мурзаев. - М.: Мысль, 1984. – 653 с.

Ірина РИБАК

ЗАЛЕЖНІСТЬ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ ВІД ГРУПИ КРОВІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат сільськогосподарських наук, доцент О.М. Данилків

Якщо вас запитують: «хто ви?», то найчастіше, першою відповіддю будуть дані, що містять ім'я, вік, вагу, ріст, колір волосся, сімейний статус, місце проживання та вид діяльності. Але все це – зовнішні риси. Ці дані легко перевірити в будь-яку мить, але більшість людей така відповідь не задовольнить. Визначити людину не так легко, як може здатися. Невловима суміш всіляких рис, котра називається особистістю, - це і є те, що робить вас – вами, унікальними та неповторними.

Але що ж робить нас особистістю? Виявляється, що до цього причетна наша група крові. Група крові являється біологічним маркером особистості.

Ще в II ст. до н. е. римський лікар Гален описував чотири основні типи темпераменту. Як припускав Гален, темперамент людини залежить від однієї з основних рідин, присутніх в тілі, а саме крові.[2]

Сучасна наука підтвердила наявність певного зв'язку між групою крові та різними видами тривалого відчуття тривоги. Наші думки, відчуття, мрії, уява проявляються в найскладніших біохімічних реакціях нашого організму.

Зв'язок між групами крові та темпераментом став предметом наукових дослідів в 20-х роках ХХ століття, коли професор психології Такедзі Фурукава вирішив перевірити, чи може група крові впливати на темперамент. На початку 30-х років ХХ століття Фурукава опублікував результати своїх дослідів, сприяючи цим самим вивченню зв'язку груп крові з темпераментом. [1]

У 1971 році доктор Масахіко Номі опублікував книгу «Група крові відкриває таємниці сумісності», яка написана на основі 25-річного особистого досвіду спостережень і аналізу рис характеру та групи крові добре знайомих осіб доктора. Книга розійшлася кількістю більш, ніж 1,2 мільйонів примірників.

Від групи крові, як стверджує Номі, залежить не тільки поведінка людини, але й почуття, характер, манери.

I група крові (I^{00}) – «мисливець». Носії цієї групи крові люди надзвичайно цілеспрямовані, самостійні і впевнені в собі. Їм властиві якості лідера, оптимізм і націленість на успіх. Такі люди володіють стійкістю до неврозу і швидко відновлюють сили. Найчастіше такі люди багато чого домагаються у своєму житті.

II група крові (I^{A0}) - «хлібороб». Більш пристосовані до життя в суспільстві, володіють гарним розумом і кмітливістю, що допомагає їм бути гарними друзями і товаришами. Вкрай спокійні, працьовиті, сумлінні, вони звикли все доводити до кінця. Нерідко власники такої групи крові приховують свої емоції, тримають переживання в собі, рідко відкривають кому-небудь свою душу або діляться таємницями.

III група крові (I^{B0}) – «кочівник». Більш терпимі, більш контактні у відносинах. За своєю генетичною природою вони врівноважені, тактовні, розумні, менш схильні до конфліктів, здатні зрозуміти точку зору, яка відрізняється від їхньої, уміють співчувати, співпереживати.



IV група крові (I^{AB}) – «загадка». Четверта група крові з'явилася при злитті другої і третьої, тому носіям цієї групи властиві риси як «кочівників», так і «хліборобів». Володарі АВ групи - особистості одухотворені, багатогранні. Вони одночасно тактовні і справедливі, бувають різкими або занадто нерішучими, тому будь-яке рішення дається їм нелегко.[1]

Така залежність спостерігається через вміст певних речовин в певних групах крові та їх відсутність в інших групах.

Для людей з I групою крові характерне утруднене розщеплення і виведення катехоламінів (адреналіна і норадреналіна) в умовах стресу, що має безпосередній вплив на психічні розлади. За даними дослідів виявлено, що проблема може бути пов'язана з активністю фермента дофамінбетагідроксилази (DBH), котрий перетворює дофамін в норадреналін. Дуже важливо зазначити, що ген DBH розміщений поряд з геном групи крові.

Дофамін являється одним з речовин, що задіяні в вищих процесах мислення. Дофамін виробляється в ділянці мозку під назвою «речовина Земмеринга» або «чорна субстанція». Дофамін впливає не на всі ділянки мозку, а в основному на передні лобні частки. [1]

Задоволення від вживання наркотичних засобів також пов'язане з властивістю цих речовин стимулювати вироблення дофаміну.

Ще один цікавий факт: надлишок дофаміну в відділах мозку, відповідальних за відчуття при одночасній нестачі його в відділах мозку, відповідальних за мислення, може призвести до формування особистості, схильної до уникнення соціальних контактів чи приступів параної. Нормальний чи дещо підвищений вміст дофаміна в корі головного мозку дозволяє людині краще концентрувати увагу, відчувати себе менш напруженим та більш логічно реагувати на проблеми. Понижений рівень дофаміну призводить до неможливості концентрувати увагу, схильності до гіперактивності, сплесків гніву та підвищеної дратівливості.

Чим менше дофаміну в організмі тим більше адреналіну, і навпаки.

Другий важливий аспект дії катехоламінів пов'язаний з ферментом моноамінооксидазою (MAO). Цей фермент відіграє важливу роль в емоціональному стані людини. В організмі людини є два види MAO: MAO-A і MAO-B. Перший з них присутній в усіх органах тіла, другий лише в мозку. Обидва перетворюють дофамін в інші речовини, тому блокування MAO призводить до підвищення рівня дофаміна. Виявлено зв'язок низького рівня активності MAO в тромбоцитах з такими рисами характеру: нетерпеливість, схильність до змагань. Такі риси характеру притаманні людям з I групою крові. Понижений вміст MAO в тромбоцитах – патологічна пристрасть до азартних ігор, негативізм та вербальна агресія, імпульсивність, прагнення нових відчуттів та уникнення монотонності.[1]

Для людей II групи крові характерний підвищений рівень кортизолу в крові у стані спокою, а також більш високий вміст кортизолу у стресовій ситуації. Підвищений рівень кортизолу може мати руйнівні наслідки для здоров'я людини. З високим рівнем кортизолу пов'язані виникнення психічних розладів, старечого слабоумства та хвороби Альцгеймера. Кортизол відіграє важливу роль в адаптаційній реакції на стрес, підвищений в стані спокою рівень кортизолу може нести відповідальність за виникнення психічного розладу. Зазвичай це спокійні, врівноважені люди, але коли рівень кортизолу стрімко йде вгору, проявляються ознаки неврозу. Що стосується адреналіну, то в організмі людей з другою групою крові у стресовій ситуації його виділяється більше, ніж у носіїв інших груп крові, але при цьому люди з другою групою крові мають максимальну здатність розщеплення та виведення адреналіну з організму. [1]

У людей з III групою крові спостерігається схожість нейрохімічних реакцій з людьми, що мають II групу крові. А люди, що мають IV групу крові ближчі к тим, що мають I групу. Крім того, на нейрохімічні реакції в організмі людей, несучих B аглютиноген, може впливати молекула окису азота. Дана сполука виділяється при перетворенні амінокислоти аргініна в амінокислоту цитрулін. Молекула окису азота існує близько 5 секунд і служить посередником між системами організму: нервовою та імунною, судинною та репродуктивною.

Окис азоту бере участь в регулюванні рівня ендорфінів (опіатів, які відповідають за задоволення), котрі виробляються в мозку. У людей, що володіють B-аглютиногенами, виведення окису азота з організму відбувається швидше ніж у інших, тобто для людей з III групою крові характерна неймовірна здатність відновлювати психічну рівновагу та релаксувати, використовуючи психологічні методики, а саме медитацію. Людям з III та IV групами крові краще працюється в стані психічної рівноваги. Наявність B-аглютиногена проявляється кращою взаємодією тіла та психіки. Психічні методики допомагають відпочити та розслабитися людям з III та IV групами крові.[1]

Таким чином можна сказати, що біохімічні відмінності, що спостерігаються у людей з різними групами крові, здатні впливати на емоції і поведінку людини, що в свою чергу залежать від нервових процесів (збудження і гальмування).

Дослідження було проведено серед учнівського та педагогічного колективу ЗШ I-III ст. с. Казавчин Гайворонського району Кіровоградської області та серед студентів 55, 45, 41, 21 академічних груп природничо-географічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

За даними на 2011 рік в українців найпоширенішою групою крові є друга група — 40%. Далі йдуть перша група — 37%, третя — 17%, четверта — 6%. [3]



Ці статистичні дані майже співпадають з результатами моїх досліджень (таблиця 1). Групи крові визначалися за медичними картками анкетованих.

Таблиця 1

Розподіл груп крові анкетованих осіб

Групи крові Українців	Кількість осіб	Кількість осіб у відсотках (%)
I ⁰⁰	29	29%
II ^A	42	42%
III ^B	23	23%
IV ^{AB}	6	6%

Для визначення залежності групи крові від типу темпераменту було проведено анкетування на основі тестів Айзенка, котрі визначають домінуючий тип темпераменту. Було досліджено сто осіб з віковою межею від 16 до 56 років. В таблиці 2 представлений розподіл типів вищої нервової діяльності за групами крові.

Таблиця 2

Розподіл осіб різних типів темпераменту за групами крові

Групи крові Типи ВНД	I ⁰⁰		II ^A		III ^B		IV ^{AB}	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Холерики	3	10	6	14	2	9	6	100
Сангвініки	19	66	5	12	9	39	-	-
Флегматики	5	17	28	67	8	35	-	-
Меланхоліки	2	7	3	7	4	17	-	-
Всього	29	100	42	100	23	100	6	100

За аналізом результатів досліджень виявлено, що серед I⁰⁰ групи крові найчастіше зустрічаються сангвініки (66%), серед власників II^{A0} групи крові виявлено, що найпоширеніший тип темпераменту - флегматики (67%), у власників III^{B0} групи - сангвініки (39%) та флегматики (35%), а власники IV^{AB} групи крові мають холеричний тип темпераменту (100%).

Для визначення взаємозв'язку між ознаками у багаточисельних вибірках було вираховано коефіцієнт кореляції, котрий складає -0,20

За шкалою Чеддока - це слабкий рівень взаємодії, але є вірогідність за першим порогом вірогідності безпомилкового прогнозу за шкалою Стьюдента ($V=0,95$; $t_r=2,1$).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. - Львів: Край, 2008. 358с.
2. Шелокова Г., Тимошина Т. «Група крові и ее влияние на личность». - М.: ООО «Издательство Астрель», 2008 - 64с.
3. http://uk.wikipedia.org/wiki/Група_крові

Тетяна ЧЕРНЕГА

ОХОРОНА ПЕТРОФІТНИХ СТЕПІВ ВЕРХНЬОЇ ЧАСТИНИ БАСЕЙНУ Р. ІНГУЛ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент В.М. Мирза-Сіденко

Важливе значення у формуванні степових ландшафтів мають відслонення кристалічних порід, що сприяють утворенню петрофітних комплексів, у складі яких на змитих ґрунтах представлені рослинні угруповання різного походження і віку та зберігається широкий спектр флористичних елементів. Отже, рослини, пристосовані до життя на скелях і каменях називають петрофітами (літофітами).

В цілому ж походження молодих і давніх відслонень пов'язують з розмиваючою дією води. Як зауважує А.М. Семенова-Тян-Шанська (1954), на стрімких схилах долин річок і балок з постійним водотоком в умовах степового клімату завжди були ділянки відслонень корінних порід, які зазнавали впливу процесів вивітрювання і розмиву. Звичайно на відслоненнях гірських порід відбуваються різні за інтенсивністю процеси вивітрювання та ерозії, у зв'язку з чим в одних місцях можна бачити згасання процесу ерозії і нагромадження дрібних часточок, а в інших - навпаки, відбувається активний змив жорсткості і дрібнозему. Внаслідок цього в одних місцях можна бачити становлення рослинного покриву, а в інших - руйнування більш-менш сформованих фітоценозів [3].

Серед розроблених геоботанічних класифікацій петрофітні степи зрідка виокремлюються в окремий тип. Однак, класифікація степів Д. Афанасьєва, Г.Білика, Є. Брадїс, Ф. Гринь (1956) такі степи включає до 5 класів формацій степової рослинності (лучні, справжні, кам'яністі (петрофітні), піскові та солонцеві степи). Згідно даної класифікаційної схеми кам'яністі степи виділені як окремий клас степових формацій та поділяються на дрібно-різнотравно-злакові та крупно-різнотравно-злакові кам'яністі степи [1]. Петрофітні степи належать до азональних рослинних угруповань та виділяються в окремий варіант степової рослинності лише згідно геоботанічних критеріїв.



Відслонення кристалічних порід у межах Українського кристалічного щита зосереджені на схилах балок та річкових долинах (а в межах Полісся – і на вододілах), утворюючи різні комплекси, обумовлені мікрорельєфом та напрямком розвитку процесів денудації і акумуляції чи їх урівноваженістю, що відображається на структурі рослинних угруповань. Для рослинності відслонень кристалічних порід провідними екологічними факторами, що зумовлюють диференціацію рослинного покриву, є характер петрофітності, недостатнє зволоження, високий ступінь освітлення, агрегатний стан кристалічних порід, змитість та ущільнення ґрунтового покриву.

Гранітні відслонення на території Кіровоградської області привертають увагу як в аспекті геологічної будови, так і специфічного рослинного покриву. Найзначніші виходи гранітів зосереджені по берегах річок – там, де вони перетинають гранітний щит, мають вигляд каньйонів, гранітних скель. Найбільш значні відслонення гранітів трапляються в басейнах р. Південного Бугу, зокрема в басейні р. Інгулу (рр. Сугоклія, Кам'янка, Березівка), р. Синюхи (рр. Ятрань, Чорний, Сухий, Плетений Ташлики) та ін. Досить часто відслонення невеликої площі трапляються в долинах річок або по схилах балок, зайнятих степовою рослинністю. Вони можуть мати вигляд локальних скелеподібних виходів, скупчень великого каміння або численних невеликих виходів на досить стрімких схилах, обернених до русла річки [2].

Об'єктом нашого дослідження є петрофітні степи, що мають обмежене поширення в межах верхньої частини басейну р. Інгул. В результаті сільськогосподарської діяльності людини плакорні простори в основному розорані, а пасовищами є лише некруті схили балок, значна площа надруслових терас Інгулу, а також, місцями, перегини до плакору. Вони залишилися лише на балкових та річкових схилах, кристалічних відслоненнях, щербенистих поверхнях, курганах, залізничних насипах тощо та займають близько 2,03 % від загальної площі території. Ступінь розораності досліджуваної території перевищує 80 %. Одним з найважливіших завдань є збереження та відновлення степових геосистем. Тому основним напрямом збереження петрофітних степів є створення природно-заповідних територій.

Враховуючи флористичну різноманітність угруповань гранітних відслонень, наявність тут багатьох ендемічних, рідкісних, малопоширених видів, а також мальовничих ландшафтів та специфічних видів фауни, на багатьох ділянках із виходами гранітів створено заповідні об'єкти. Отже, охорона петрофітно-степових комплексів верхньої частини басейну р. Інгул забезпечується у складі 17 об'єктів та територій ПЗФ загальною площею 500,6 га. Серед них 5 заказників загальнодержавного значення та 5 - місцевого значення; 3 пам'ятки природи місцевого значення та 4 заповідних урочища:

1. Ландшафтний заказник загальнодержавного значення «Монастирище» (с. Завтурово, Устинівський район);
2. Ландшафтний заказник загальнодержавного значення «Шумок» (с. Великодрюкове, Бобринецький район);
3. Ботанічний заказник загальнодержавного значення «Богданівська балка» (с. Фрунзе, Бобринецький район);
4. Ботанічний заказник загальнодержавного значення «Шурхи» (с. Новомиколаївка, Новгородківський район);
5. Загальнозоологічний заказник загальнодержавного значення «Полозова балка» (с. Любівка, Устинівський район);
6. Ландшафтний заказник місцевого значення «Булгаківська балка» (с. Піщане, Бобринецький район);
7. Ландшафтний заказник місцевого значення «Долинівсько-Покровський» (с. Долинівка, с. Покровка, Компаніївський район);
8. Ландшафтний заказник місцевого значення «Інгульські крутосхили» (с. Олександрівка, Устинівський район);
9. Ландшафтний заказник місцевого значення «Березівське гирло» (с. Березівка, Устинівський район);
10. Ботанічна пам'ятка природи місцевого значення «Ганно-Леонтовичівська» (с. Ганно-Леонтовичеве, Устинівський район);
11. Геологічна пам'ятка природи місцевого значення «Інгульська жила» (с. Інженерівка, Компаніївський район);
12. Геологічна пам'ятка природи місцевого значення «Слони» (с. Полум'яне, Бобринецький район);
13. Заповідне урочище «Кам'яна балка» (с. Мар'ївка, Компаніївський район);
14. Заповідне урочище «Кіліповське» (с. Покровка, Компаніївський район);
15. Заповідне урочище «Розлитий камінь» (с. Софіївка, Компаніївський район);
16. Заповідне урочище «Юр'ївська балка» (с. Костомарівка, Бобринецький район);
17. Ландшафтний заказник місцевого значення «Велика балка» (Бобринецький район).

Зазначені природно-заповідні території поширені у Бобринецькому (6 природно-заповідних територій, загальною площею 262,1 га), Компаніївському (5 природно-заповідних територій, загальною площею 125,4 га), Новгородківському (1 природно-заповідна територія, загальною площею 38,3 га) та Устинівському районі (5 природно-заповідних територій, загальною площею 74,8) (рис.1).

Рослинний покрив кристалічних відслонень в басейні р. Інгул поєднує фрагменти зональних різнотравно-типчакково-ковилових степів з чагарниковими угрупованнями. Петрофітні степи представлені формаціями костриці валіської (*Festuceta valesiaca*), ковили волосистої (*Stipeta*



capillatae), бородача звичайного (*Botriochloeta ischaemi*), чагарникові степи – формаціями кринитарії волохатої (*Crinitaneta villosae*), спірея звіробоелиста (*Spiraeta hypericifoliae*), мигдалю степового (*Amygdaleta nanae*), карагани кущової (*Caraganeta fruticus*).

Відмічена значна кількість рідкісних та зникаючих з території України видів. Деякі з них занесені до другого видання «Червоної книги України»: астрагал шерстистоквітковий (*Astragalus dasyanthus*), шафран сітчастий (*Crocus reticulatus*), рябчик руський (*Fritillaria ruthenica*), ірис понтійський (*Iris pontica*), сон чорніючий (*Pulsatilla nigricans*), тюльпан бузький (*Tulipa hypanica*), ковила волосиста (*Stipa capillata*), ковила Лессінга (*Stipa lessingiana*), ковила периста (*Stipa pennata*).



Рис. 1. Картографічне поширення петрофітних степів в межах ПЗТ верхньої частини басейну р. Інгул

Охорони також потребують і такі види: горицвіт весняний (*Adonis vernalis*), мигдаль степовий (*Amygdalus nana*), ефедра двухколоскова (*Ephedra distachya*). Відмічене одне місцезростання рябчика руського (*Fritillaria ruthenica*) в заростях калини гордовини (*Viburnum lantanum*), вище по течії Інгулу від с.Ганно-Леонтовичево. Ковила волосиста (*Stipa capillata*), шафран сітчастий (*Crocus reticulatus*), ефедра двухколоскова (*Ephedra distachya*), сон чорніючий (*Pulsatilla nigricans*), тюльпан бузький (*Tulipa hypanica*) часто зростають на ділянках з високим ступенем пасовищної дигресії.

Необхідно відмітити, що на даній території поширені й інші види, ареали яких помітно скорочуються під впливом різних форм антропогенного тиску (головним чином, внаслідок безпосереднього знищення їх місцезростань): горицвіт волзький (*Adonis wolgensis*), астрагал пухнастоквітковий (*Astragalus pubiflorus*), ірис карликовий (*Iris pumila*), гадюча цибулька непомічена (*Muscari neglectum*). Не можна також не згадати про зростання тут гвоздики бузької (*Dianthus hypanicus*), зокрема на гранітах по р. Інгул, трохи нижче по течії від с. Морквино та с. Верхньоінгульського – ендемічного виду, занесеного не тільки до «Червоної книги України», а й до «Європейського Червоного списку тварин і рослин» [2].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев Д.Я., Білик Г.І., Бродіс С.М., Гринь Ф.О. Класифікація рослинності Української РСР // Український ботанічний журнал. – 1956. - XIII, №4. - С.63-82.
2. Єремко І.О. Флористичні особливості фрагментів степу середньої течії р.Інгул (Кіровоградська область) // Український ботанічний журнал. – 2005. - №4. – С. 462-465
3. Рослинність УРСР. Степи, кам'яністі відслонення, піски. К.: Наукова думка, 1973. - 428 с.

Тарас ШВАЙКА

ГЕОТЕХНІЧНА СИСТЕМА ДНПРО-ІНГУЛЕЦЬ-ІНГУЛ: ПОШИРЕННЯ, МАСШТАБИ ТА ГІДРОЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор А.І. Кривульченко

У системі уявлень сучасної географічної науки проблема взаємодії техніки і природи займає особливе місце. Значним чином це пов'язано з тим, що техніка, з одного боку, - потужний засіб адаптації людини до оточуючого середовища, а з іншого – важливий фактор, що визначає зміну протікання багатьох природних процесів, які ще донедавна здавалися б зовсім незалежними від діяльності людини.

Функціональне та морфологічне різноманіття технічних засобів, а також різноманіття природних комплексів і надзвичайне багатство типів зв'язків між ними свідчать про особливу складність таких



утворень при їх вивченні і використанні. У науковій географічній літературі ці природно-техногенні утворення отримали назву геотехнічних систем [4]. За визначенням [10] геотехнічна система - це сукупність технічних пристроїв і взаємодіючих з ними елементів природного середовища, які в ході спільного функціонування забезпечують високі продуктивні та інші цільові показники і разом з цим підтримують у зоні свого впливу сприятливу екологічну обстановку. Геотехнічні системи виділяються тим, що їх підсистемами є, з одного боку, природними утвореннями, а з іншого боку, - певними технологічними об'єктами і комплексами. На думку К.М. Дьяконова і В.С. Аношка геотехнічна система - це утворення фізико-географічної розмірності, у якій природні і технічні частини настільки тісно пов'язані, що функціонують у складі одного цілого [4]. В якості прикладу геотехнічних систем можуть слугувати кар'єри, зрошувальні системи, гідротехнічні вузли тощо.

Яскравим прикладом геотехнічної системи може слугувати природна система Дніпра й Інгульця та Інгулу-Південного Бугу, сформована у своєрідне єдине ціле, першочергово внаслідок створення Інгулецького зрошувального каналу, каналу Дніпро-Інгулець, водоводу Дніпро-Кіровоград. Вперше на наявність такої геотехнічної системи звернув увагу професор А.І. Кривульченко.

В геотехнічній системі (ГТС) Дніпро-Інгулець-Інгул можна виділити окремі системні елементи як антропогенного, так і природного характеру. До елементів антропогенного характеру першочергово належать канали (Дніпро-Інгулець, Інгулецький магістральний канал), зрошувальні системи (Інгулецька, Явкинська, Спаська), водогони (Дніпро – Кіровоград), каскад водосховищ на р. Інгулець (Олександрійське, Іскрівське, Карачунівське). Щодо природних складових частин даної геотехнічної системи, то ними є природні територіальні комплекси в межах річкових долин річок Дніпро, Інгулець, Інгул.

ГТС Дніпро-Інгулець-Інгул (рис. 1.) знаходиться в межах центральної та південної частин України (територія Кіровоградської, Дніпропетровської, Миколаївської та Херсонської областей), займає межиріччя від Інгулу на заході до Інгульця на сході і Дніпра на півночі. На півдні така система виходить до Бузького та Дніпровського лиманів. Приблизна площа території ГТС становить 17612 км².

У фізико-географічному відношенні територія ГТС розташована в межах Придніпровської височини та частково заходить на Причорноморську низовину, майже повністю займає межиріччя Інгульця-Інгулу. Ріка Інгулець бере початок на Придніпровській височині з балки поблизу села Топило Знам'янського району Кіровоградської області. Південна частина середньої течії річки та пониззя Інгульця знаходиться в межах Причорноморської низовини. Річка тече через Кіровоградську, Дніпропетровську, Миколаївську, Херсонську області. Нижче селища Тарасівка Інгулець утворює Інгулецький лиман завширшки до 1 км і впадає у Дніпро декількома рукавами біля села Садового, за 40 км від Херсона.

Площа басейну — 14870 тис. км². Довжина — річки становить 549 км. Долина у верхній течії - трапецієподібна, на окремих ділянках утворює неглибокі каньйони; її ширина до 1 км. У нижній частині долина терасована, має ширину до 5 км. Річище у верхній течії штучно спрямлене, у нижній - дуже звивисте. Ширина річища біля Кривого Рогу становить 25—30 м, глибина - до 1,7 м. Річка у пониззі має похил до 0,37 м/км [3]. Загальнорічний стік річки становить близько 10,09 тис. м³/рік.

Річка Інгул, у межах Придніпровської височини витікає з невеликого лісового озера на околиці села Бровкове, що на північний захід від Кіровограда. Тече вона переважно в південному напрямку (у верхній течії — частково на південний схід, у нижній — частково на південний захід), у пониззі протікає Причорноморською низовиною і розділяється на рукави. В межах м. Миколаєва Інгул впадає в естуарій Південного Бугу. Притоки Інгулу: Сугоклія, Громоклія (праві); Біянка, Аджамка, Кам'янка, Березівка (ліві) та інші. На річці побудовано кілька водосховищ: Кіровоградське, Докучаєвське, Інгульське та Софіївське. Довжина річки — 354 км, площа басейну — 9890 км². Інгул судноплавний на відстані 55 км від гирла до села Пересаївка. У верхів'ях річка має вузьке, звивисте русло; на ділянці між селами Костичі і Виноградівка — плавні; в середній течії русло розширюється до 30 м, в нижній — до 80 м і більше. Глибина річки переважно 0,7 — 1,2 м, максимальна до 1,5 м. Швидкість течії — до 0,5 м /с (1,8 км/рік). Долина річки майже на всій протяжності трапецієподібна, завширшки до 4 км, завглибшки до 60 м. Похил річки - 0,4 м/км. Живлення річки переважно снігове і дощове. Середня витрати води біля села Новогорожене (118 км від гирла) - 8,84 м³/с. Замерзає річка у першій половині грудня, льодостав нестійкий; скресає вона наприкінці лютого - в першій половині березня [3]. Об'єм загального річного стоку р. Інгул становить 27,8 тис. м³/рік.

Канал Дніпро-Інгулець є однією з головних технічних складових ГТС Дніпро-Інгулець-Інгул, який передбачений схемою комплексного використання і охорони водних ресурсів України. Рік його введення в експлуатацію — 1988, головне призначення — забезпечення водою сільгоспугідь Кіровоградської та Дніпропетровської областей, Криворізького гірничорудного промислового комплексу, а також обводнення ріки Інгулець з метою її оздоровлення [7]. Особливістю функціонування каналу є сезонність його роботи (функціонує лише у вегетаційний період життєдіяльності рослин). Об'єми води, яка транспортується каналом становить 1003 млн. м³/рік.

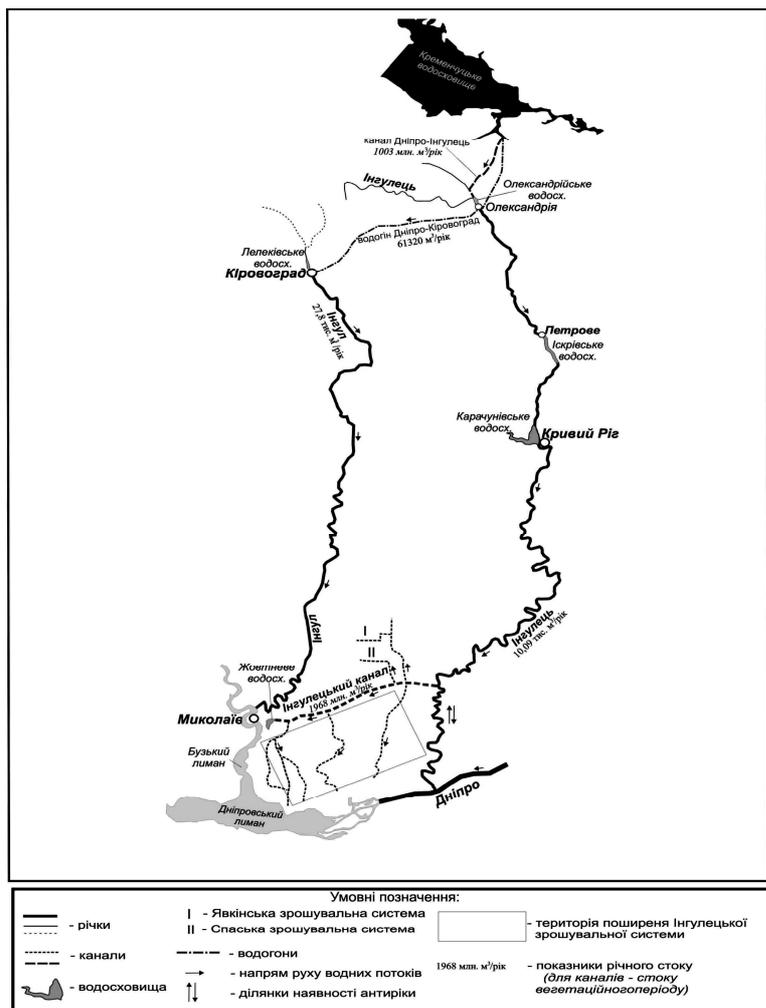


Рис. 1. Карта-схема будови геотехнічної системи Дніпро-Інгулець-Інгул

Враховуючи скудні запаси та якість підземних вод в Кіровограді, за завданням Держплану України було виготовлено проект водопостачання міста з р. Дніпро. Міська система водопостачання зазнала бурхливого розвитку в 70-ті роки минулого століття. В 1974 р. із введенням 1-ої черги районного водогону "Дніпро-Кіровоград" місто одержало 24,7 тис. м³/добу дніпровської води. У 1984 році було збудовано весь комплекс районного водогону і подача води в місто зросла до 100000 м³/добу, у 1992 р. вона була доведена до 150000 м³/добу, а подача води з місцевих джерел на той час склала до 20 тис. м³/добу. На сьогоднішній день середньодобова подача води на місто складає 55-60 тис. м³/добу, в тому числі з районного водогону «Дніпро-Кіровоград» - 45-50 тис. м³/добу, з місцевих джерел - 10 тис. м³/добу [5,9]. Об'єми води, які щорічно транспортуються водогonom складають 61320 м³/рік.

Інгулецька зрошувальна система - п'ятий за кількістю зрошуваних земель іригаційний масив України. Її спорудження тривало з 1951 р. по 1963 р. Більша частина води в систему

потрапляє з Дніпра. Вода у гирловій ділянці річки Інгулець протягом вегетаційного періоду рухається не в природному напрямку, а протилежному, - з Дніпра вверх по долині Інгульця за принципом дії «антиріки». Така антиріка проходить до водозбору головної насосної станції, далі — до Інгулецького каналу і звідси — в міжгосподарські розподільчі зрошувальні канали Миколаївської і Херсонської областей, а також в Жовтневе водосховище для водопостачання м. Миколаєва. Об'єм води, який подається Інгулецьким магістральним каналом, становить 1968 млн. м³/рік. Ємкість Жовтневого водосховища складає 31 млн. м³ [2]. Заповнення його відбувається в квітні-жовтні місяці водою річок Інгулець і Дніпро по магістральному каналу Інгулецької зрошувальної системи з Жовтневого водосховища в обсязі близько 30 тис. м³ на добу. В районі м. Миколаєва щорічно у поверхневі водні об'єкти скидається близько 105,20 млн. м³ зворотних вод [2].

Площа зрошуваних земель Інгулецької системи становить 62,7 тис. гектарів, з яких близько 40 тис. знаходяться в Миколаївській області, решта – на території Херсонської області. Головна насосна станція Інгулецького магістрального каналу знаходиться на правому березі річки Інгулець, нижче за течією від міста Снігурівка, на віддалі 83 км від гирла річки. На станції встановлено 7 насосів потужністю 5,5 м³/с кожен. Вода подається двома трубопроводами діаметром по 2,8 м на висоту 60 м (протяжність труб — 600 м) і тече магістральним каналом завдовжки 53 км, що направлений на захід (загальна протяжність 11 міжгосподарських розподільвачів першого порядку та 14 розподільвачів нижчих порядків — більше 410 км). Цього підйому достатньо, щоб вода на всій площі зрошувальної системи самопливом потрапляла безпосередньо на зрошувані поля. Перевагою Інгулецької зрошувальної системи є збіг напрямку всіх розподільчих каналів (від Р-1 до Р-11) у південному напрямку, згідно похилу місцевості [5,9].

Як і будь-яка природна система, де наявна активна господарська діяльність людини, ГТС Дніпро-Інгулець-Інгул має ряд складних геоекологічних проблем, які негативно впливають на протікання природних процесів в середині системи і як наслідок ведуть до порушення її цілісності. Однією з найважливіших гідроекологічних проблем залишається охорона поверхневих і підземних вод від забруднення. Обсяги скиду стічних вод в річку Інгул значно вищі, ніж потужність очисних споруд, що призводить до низької ефективності їх роботи, в тому числі локальних на підприємствах. Станом на 1



січня 2011 року в Кіровоградській області 54 підприємства здійснюють скиди зворотних вод. В порівнянні з 2008 роком загальна кількість скиду забруднених вод збільшилась на 2,5 млн. м³ і становить 32,91 млн. м³. Проектна потужність очисних споруд в області складає 106,3 млн. м³. Потужність очисних споруд перевищує обсяг стоків, які надходять на очищення, їх завантаженість становить від 20% до 60 % [1].

Гострою гідроекологічною проблемою для ГТС Дніпро-Інгулець-Інгул на сьогодні є скиди у річку Інгулець шахтних вод зворотних циклів гірничо-збагачувальних комбінатів, що відповідно змушує здійснювати подальшу обов'язкову промивку річища цієї річки прісною водою. Ці скиди впродовж останніх років негативно впливають на якісний стан вод Інгульця і Дніпра.

Щорічно в межах Кривбасу відкачується [6] майже 18 – 20 млн. кар'єрних вод, а також 20 – 22 млн. високомінералізованих шахтних вод з мінералізацією від 5 до 96 г/л, при середній мінералізації 30 г/л, здебільшого це хлоридні води з високим вмістом хлорид-, сульфат-, натрій-, магній- і кальцій-іонів, що перевищує гранично допустиму концентрацію для поверхневих водних об'єктів.

Як показали останні перевірки Держінспекції Мінприроди України [6], скиди надлишків зворотних вод гірничорудних підприємств Кривбасу впродовж останніх років продовжують негативно впливати на стан річки Інгулець. Природоохоронні програми з поліпшення стану водогосподарської ситуації виконуються не належним чином. Утилізація мінералізованих шахтних вод стала гострою проблемою для Криворізького басейну. З причин безперервних скидів мінералізованих вод в річку з гірничорудних виробництв Інгулець зараз практично повністю втратив свою фундаментальну, щодо річок, властивість - здатність до самоочищення.

По суті, всі існуючі антропогенні заходи щодо охорони вод є лише підтриманням спроможності річок до самоочищення. Природне руйнування або нейтралізація забруднювачів проходить в результаті складних фізичних (осідання часток, випаровування), хімічних (окислення, коагуляція, гідроліз токсикантів) та біологічних процесів (включення забруднюючих речовин в обмінні процеси, руйнування або перехід токсикантів у нетоксичні форми). Така нейтралізація хімічних речовин-забрудників залежить, в першу чергу, від водності водойми. А зменшення водності річок, як правило, призводить до збільшення вмісту забруднюючих речовин. Проте і кількісні величини стоку річки Інгулець значною мірою зараз визначаються впливом гірничо-збагачувальних комбінатів [6]. Нажаль на сьогоднішній день очищення високомінералізованих шахтних вод відсутнє. Перед скидом стічні води лише відстоюють в спеціальних ставках-накопичувачах.

Отже, геотехнічна система Дніпро-Інгулець-Інгул в результаті свого функціонування сприяє забрудненню вод Південного Бугу і Дніпра, відповідно – Дніпровського лиману і шельфової північно-західної частини Чорного моря. Левова частка забруднюючих речовин припадає на гірничорудні підприємства Кривбасу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Екологічний паспорт Кіровоградської області. Державне управління охорони навколишнього природного середовища в Кіровоградській області, 2011. – 114 с.
2. Екологічний паспорт Миколаївської області. Державне управління охорони навколишнього природного середовища в Миколаївській області, 2012. - 114 с.
3. Изменение мелиоративно-гидрогеологических условий водораздельных массивов под влиянием орошения (на примере Ингулецкого массива УССР). – Киев: Урожай, 1970. - 248 с.
4. Маринич О.М., Шищенко П.Г. Фізична географія України: Підручник. – Київ: Т-во Знання, 2003. – 479 с.
5. Преображенский В.С. Природа, техника, геотехнические системы. – Москва: Наука, 1978. -149 с.
6. Екологічні проблеми басейну р. Інгулець [Електронний ресурс]. Режим доступу до сайту: <http://proeco.visti.net/top/112010/16112010.html>.
7. Сайт управління каналу Дніпро-Інгулець [Електронний ресурс]. Режим доступу до сайту: <http://ukdi.gov.ua>.
8. Сайт обласного комунального виробничого підприємства Дніпро-Кіровоград [Електронний ресурс]. Режим доступу до сайту: <http://dnipro-kirovograd.com.ua>.
9. Сайт управління каналами Інгулецької зрошувальної системи [Електронний ресурс]. Режим доступу до сайту: <http://www.ukios.mk.ua/ru-scheme.htm>.
10. Екологія - охорона природи-словник - довідник [Електронний ресурс]. Режим доступу до сайту: <http://subject.com.ua/ecology>.

Тетяна ЯРОШЕНКО

ПРОБЛЕМА ДЕГРАДАЦІЇ ҐРУНТІВ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент О.Ф. Гелевера

Україна є найбільшою країною Європи за територією сільськогосподарських угідь, а за якісним складом та біопродуктивністю земель – однією з найбагатших країн світу. В Україні зосереджено значну частину світових запасів чорноземів та інших різновидів родючих ґрунтів. У структурі земельного фонду переважають родючі ґрунти, історичні особливості їх освоєння нині і в перспективі визначатимуть пріоритетний розвиток агропромислового виробництва. Однак досягнення цієї мети можливе за умови подолання негативних тенденцій, що склалися у землекористуванні – нерационального використання і стрімкого зниження їх родючості, деградації, втрати ними екологічної стійкості. Проблема деградації ґрунтів в останні десятиріччя займає одне з провідних місць у світі. Тривожна ситуація щодо зростання інтенсивності прояву деградаційних процесів склалася в ряді країн



Європи, у тому числі і в Україні. Із збільшенням антропогенного навантаження у 60-80-х рр. минулого століття порушилися збалансовані природно-екологічні зв'язки, прогресують ґрунтові деградаційні процеси (ерозія, зсуви, зміни кислотності, підтоплення, засолення, забруднення ґрунтів тощо) [1].

На сьогодні в Україні є близько 40 мільйонів гектар орної землі (ріллі). Тривалий час науковці спостерігають процеси виснаження ґрунтів, погіршення їх якості та продуктивності. Приблизно десята частина цих земель вважаються деградованими. *Деградована земля* – це та територія, на якій, через низький вміст гумусу, вирощування сільськогосподарських культур може вважатися економічно неефективним. Причини цієї ситуації можуть полягати в інтенсивному веденні сільського господарства та пов'язані із цим водна, вітрова чи хімічна ерозії [2].

Кіровоградська область розташована у центрі України, на межі степу і лісостепу, та завдяки цьому має різноманітність ґрунтового покриву. Найпоширенішим типом ґрунту є чорноземи, на них припадає приблизно 95% території. Даний тип ґрунтів сформувався в основному на лесах та лесовидних суглинках і має важкосуглинковий і легкосуглинковий механічний склад [3].

Площа земель Кіровоградської області – 2458,8 га, з яких сільськогосподарські землі – 2092,0 тис. га. І тому проблема деградації ґрунтів доволі актуальна для вказаної області, адже вона спеціалізується на сільському господарстві.

Розораність території, тобто відношення площі орних земель до загальної площі, у Кіровоградській області складає 71,7%, що на 17,3% більше, ніж у середньому по Україні. До речі, розораність території в Україні є однією з найбільших у світі. Так, у Європі найвищі рівні розораності мають Данія (53%), Угорщина (49%) і Польща (44,5%), що відповідно в 1,03, 1,11 та 1,22 раза менше, ніж в Україні. Вважається оптимальним явищем, коли відношення чинників, що посилюють негативні дестабілізуючі процеси в ґрунті (рілля, багаторічні насадження під паром), до чинників, які зменшують їх, тобто стабілізують позитивні процеси (природні кормові угіддя, задернені багаторічні насадження, ліси і лісосмуги), становить менше одиниці. До цього розрахунку не входять урбанізовані й техногенно змінені території. Виходячи з цього, розораність ґрунтового покриву всієї території не повинна перевищувати 40%, у тому числі земель сільськогосподарського призначення 50% [4].

Ситуація, яка склалася, зумовлена головним чином тим, що протягом багатьох десятиріч екстенсивне використання земельних угідь, і особливо ріллі, не компенсувалося рівнозначними заходами щодо відтворення ґрунтів, а це саме:

- висока розораність та низька залісненість території обумовили незадовільну екологічну стійкість угідь, у результаті чого за екстенсивного використання ґрунтових ресурсів посилилася деградація ґрунтів Кіровоградської області;

- порушення оптимальної структури посівних площ сільськогосподарських культур обумовило зменшення запасів органічної речовини в ґрунтах;

- у результаті деградаційних процесів у ґрунтах відбулися незворотні процеси, а тому виникла потреба у проведенні великомасштабного ґрунтового обстеження території області;

- традиційні технології вирощування сільськогосподарських культур засвідчили свою неспроможність підтримувати родючість ґрунтів на високому рівні, тому слід впроваджувати сучасні ґрунтозахисні технології та системи ведення господарства.

Найбільших збитків ґрунтам завдають водна і вітрова ерозії, безповоротні втрати гумусу і поживних речовин, засолення і закислення ґрунтів, висушування і перезволоження, забруднення промисловими відходами і викидами, отрутохімікатами. Понад 53% земель області піддані водній ерозії, з них із крутістю схилу 3-5° – 622,1 тис. га, 5-7° – 180,6 тис. га та понад 7° – 84,0 тис. га. Унаслідок цього у ґрунті вміст органічної речовини, головного показника родючості ґрунтів, у середньому по області за останні 30 років зменшився на 0,29%, а у степових районах – на 0,36-0,48%. Це пов'язано з тривалим сільськогосподарським використанням, що обумовило розімкнення біологічного колообігу речовин, порушення екологічної рівноваги в агроекосистемах і т.п. Тому навіть за часів інтенсифікації сільськогосподарського виробництва втрати гумусу переважали надходження на 0,26-0,54 т/га [5].

Заходи щодо підвищення продуктивності земель та їх охорони дуже різноманітні і повинні здійснюватись комплексно, як єдина система, взаємно доповнюючи один одного і посилюючи дію всіх інших. Деякі вчені, зокрема С.Ю. Булигін, В.Ф. Сайко, пропонують скоротити площу ріллі в Україні приблизно на 10 млн. га шляхом переведення малопродуктивних земель (деградованих, малорозвинених, низько технологічних і т. і.) в сіножаті, пасовища та під заліснення. Істотне скорочення площі ріллі дасть змогу не розпилювати кошти на значний об'єм, а сконцентрувати їх на найкращих ґрунтах, що залишаться після реорганізації і з'явиться можливість збільшити внесення на одиницю площі кількості органічних і мінеральних добрив, засобів меліорації та захисту рослин тощо.

С.Ю. Булигін пропонує в першу чергу вивести з ріллі малорозвинені та малопродуктивні ґрунти, а також всі землі в обробітку на схилах крутістю понад 2°. Внаслідок цього площа ріллі в Степу зменшиться на 2,9 млн. га (20,4%), в Лісостепу – на 3,1 млн. га (30,4%), в Поліссі – на 0,3 млн. га (11,6%), в цілому по Україні – на 6,3 млн. га (23,8%) [6].

Неабияке значення у попередженні деградації ґрунтів має застосування вдосконалених технологій вирощування рослин, а головне дотримання їх, особливо таких складових, як мінімізований обробіток ґрунту, оптимальні строки, способи та норми внесення органічних і мінеральних добрив, проведення заходів захисту рослин від бур'янів, шкідників, хвороб. Адже у розвинених країнах світу



саме за рахунок нових знань та впровадження нововведень у розвиток землекористування отримують майже весь приріст валового внутрішнього продукту. Ключовим моментом на якому повинна ґрунтуватися науково-технічна політика раціонального використання і охорони земель в Україні є контроль за станом ґрунтів з метою своєчасного виявлення змін, що можуть призвести до негативних процесів [6].

Особливого значення набуває рекультивация земель – повне або часткове відновлення ландшафту та родючості ґрунту, порушених попередньою господарською діяльністю, добуванням корисних копалин, будівництвом і т. д. Вона передбачає вирівнювання земель, лісопосадок, створення парків і озер на місці гірських розробок та інші заходи.

Для постійного невинного підвищення родючості ґрунтів необхідно здійснити ряд меліоративних заходів, зокрема і лісотехнічні меліорації здійснюються з метою поліпшення водного режиму та мікроклімату, захисту ґрунтів від ерозії шляхом заліснення схилів, балок і ярів, вододілів і рухомих пісків, розведення лісів загального агрономічного призначення. Даний вид меліорації доцільно використовувати на території нашої області, адже ще процесу деградації сприяє і вітрова ерозія.

Одним із основних факторів покращення родючості та регуляції гумусного стану ґрунтів є застосування органічних добрив у будь-якій формі. Безперечно, найкращим з них є перегній. Проте скрутний економічний стан, зменшення поголів'я худоби, зношеність машино-тракторного парку зумовило значне скорочення доз внесення та площ, удобрених органікою. За даними Держкомстату України у минулому році внесення органічних добрив скоротилося до 0,7 тонн на гектар сівозмінної площі по Україні. Також на території Кіровоградської області, як стверджують ряд вчених, слід проводити сидерацію та використання інших органічних добрив, які були б не менш ефективними за перегній та не вимагали значних матеріально-технічних витрат, тобто застосування в якості органічних добрив сидератів [7].

Отже, як зазначають науковці, для кардинального поліпшення стану ґрунтів необхідно розпочати здійснення Національної програми охорони земель і підвищення їх родючості та створити в суспільстві атмосферу сприяння вирішенню проблеми охорони ґрунтів, збереженню і примноженню унікального багатства, яким є чорнозем для країни і кожного громадянина.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агроекологічний моніторинг як основа сталого розвитку аграрного виробництва: матеріали міжнародної конференції [«Сталий розвиток агроєкосистем»], (Вінниця 17-20 вересня – 2002 р.) Українська академія аграрних наук В-воаграр.політики, інститут агроєкології та біотехнології Вінницький державний аграрний університет. К., 2002. - 160с.
2. Електронний ресурс. Олег Дудкін Протидія деградації земель в Україні – інтерв'ю.[Електронний ресурс].-Режим доступу: <http://euukrainecoop.net/2013/03/01/steppe-biodiversity/>
3. Ільченко І.М., Галюк М.Х. Ґрунти Кіровоградської області. – Дніпропетровськ: Вид. “Промінь”, 1969. – 76 с.
4. Вилучення з інтенсивного обробітку малопродуктивних земель та їх раціональне використання: Методичні рекомендації за ред. В.Ф. Сайка. – Київ: “Аграрна наука”, 2000. – 37 с.
5. Вихід продукції з балоґектару. Окупність добрив врожаєм. Баланс поживних речовин і гумусу за XII п'ятирічку // Щорічний аналітичний збірник. – Кіровоград. – 1990. – 17 с.
6. Основи ведення сільського господарства та охорона земель / [Н.Х. Грабак, І.Н. Топіха, В.М. Давиденко, В.Г. В'юн, С.М. Чмирь]. К., 2005. - 798с.
7. Макарова Г.А.Сидерація як фактор підвищення родючості ґрунтів/ Глушенко М.К., Вакуоенко Ю.В.,// Випуск: 68, Том 81 Екологія: Сучасний стан родючості ґрунтів та шляхи її збереження - Видання ЧДУ імені Петра Могили - Наукові праці 2008 р. №68.-с.51-54.



МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

Софія АНТОНОВА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрігіна

Анотація. У статті розглянуто теоретичні основи диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта. Визначено психолого-педагогічні умови ефективної фахової підготовки студентів в навчальній та практичній діяльності.

Постановка проблеми. На сучасному етапі провідною проблемою вищої педагогічної освіти виступає ґрунтовна теоретична та практична підготовка фахівців з широким творчим потенціалом.

Набуває актуальності проблема підготовки студентів мистецьких факультетів до продуктивної діяльності, особливо у сфері диригентсько-хорової підготовки вчителя музики.

Значний внесок у дослідженні зазначеного питання зробили: в історичному аспекті (А. Мартинюк, І. Павлик та ін.); хорознавчому (О. Бенч-Шокало, Т. Смирнова та ін.); диригентсько-хоровому (П. Ковалик, А. Козир, А. Кречківський та ін.); вокально-хоровому (Ю. Юцевич, О. Стахевич та ін.); музично-психологічному (Л. Бочкарьов, В. Назайкінський, С. Науменко); музично-педагогічному (А. Болгарський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова).

Разом з тим, в контексті сучасної парадигми освіти, зорієнтованої на особистісний розвиток майбутнього фахівця-музиканта, все ще залишається відкритими для наукового пошуку цілий ряд питань, що пов'язані з визначенням конкретних умов, шляхів, засобів та структуризації диригентсько-хорової підготовки студентів, у яких були б поєднані різні напрямки діяльності керівника хору.

В практиці підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування сьогодні все ще мають місце певні суперечності, зокрема: між сучасними потребами школи та усталеною системою диригентсько-хорової підготовки на музично-педагогічних та мистецьких факультетах ВНЗ; між розвитком фахових компетенцій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів та ступенем їх використання у практиці роботи зі шкільними хоровими колективами.

Мета статті – визначення та обґрунтування організаційно-методичних умов формування фахової компетентності майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Аналіз наукових досліджень. У визначенні змісту загальної підготовки майбутніх фахівців привертають увагу наукові позиції Е. Смирнової, О. Сисоєвої та ін. На їх погляд виокремлення мети підготовки, а також формування конкретних завдань навчання має відповідати вимогам теорії керування, педагогіки і психології, також реалізуватися в педагогічному процесі, бути об'єктивно відображеним в структурі та засобах досягнення результату, мати загальну мету.

На цілісність організації підготовки студентів у системі музично-педагогічного навчання наголошують такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як Л. Арчажнікова, Н. Бєлая, Н. Гузій, І. Кєвішас, В. Муцмакер, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, Н. Терентьєва, В. Черкасов, О. Щолокова, В. Яконюк та ін. На думку вчених, цілісність підготовки полягає у визначенні загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, установленні їх співвідношень із навчальними та реальними практичними ситуаціями.

Цікавим для дослідження даної проблеми є наукові підходи до методичної підготовки педагога-музиканта (Л. Деревянко, П. Ніколаєнко, Н. Можайкіна та ін.) сформованості його професійної компетентності (О. Реброва, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова, О. Яненко та ін.). Підготовку майбутнього педагога-музиканта як керівника хору вчені розглядають як навчальну діяльність, що узагальнює музично-теоретичний, диригентсько-хоровий, виконавський та методичний напрями в системі музично-педагогічної освіти. А. Мартинюк, зробивши аналіз сучасних тенденцій виховання творчої молоді свідчить про внесення до освітніх процесів вищої школи значних змін, покликаних наповнити навчання культуurstворюючими, гуманістичними ідеями [2]. А. Світайло досліджувала питання формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. В процесі дослідження вона впевнилась у тому, що удосконалення в навчальному процесі вищих мистецьких навчальних закладів організаційно-методичних умов диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики забезпечить високий рівень їх фахової компетентності [3].

Сучасна дослідниця І. Цюряк вважає, що проблема полягає в тому, щоб надати майбутньому вчителю музики методику відбору та механізм реалізації розробленого вченими змісту навчального процесу, як з урахуванням інтересів та здібностей учнів, так і його особистої творчої індивідуальності. Окремі форми й методи навчання мають поступитися цілісним педагогічним технологіям загалом і технологіям навчання [1].



Виклад основного матеріалу. Розширюючи межі значущості фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта як необхідної умови становлення його професійних властивостей і якостей, важливо відзначити, що засвоєння великого обсягу всіх цінностей диригентсько-хорового мистецтва неможливо в умовах вузько предметного технологічного підходу вивчення фахових дисциплін, якими б універсальними здібностями не володіли студенти. Однобічність навчального тезауруса приводить до суперечностей між сучасними вимогами професійної діяльності студентів та навчальним процесом. Це вказує на те, що мета освітньої підготовки має поєднувати різні підходи у навчанні й у процесі їх реалізації, сприяти формуванню і виробленню певної готовності студентів до опанування всім арсеналом знань та практичних умінь, закладених у систему підготовки, націлювати на налагодження всіх механізмів його роботи з дитячим хоровим колективом.

Огляд змісту диригентсько-хорової підготовки в освітній системі ВНЗ можна визначити як багаторівневий процес проектування та конструювання, кожен з яких претендує на пріоритетне значення у вихованні та розвитку особистості. Зазначене впливає із змістової моделі діяльності майбутнього фахівця, що потребує дотримання певних системоутворюючих факторів: цілей, завдань цілеспрямованого, програмування результату та методів досягнення конкретного результату.

Розглянемо місце диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта у структурі вищої музично-педагогічної освіти.

Самостійна підготовка, як умова професійного становлення майбутнього керівника хору сприяє реалізації набутих теоретичних основ з хорового диригування, формує спеціальні здібності студентів під час навчальної діяльності.

Забезпечення комплексності компонентів підготовки студентів до діяльності керівника хору обґрунтовує використання такої психолого-педагогічної умови, як забезпечення інтегративної єдності компонентів диригентсько-хорової підготовки керівника хору. Саме такий зв'язок має бути спрямованим на цілісність процесу професійного зростання, завдяки чому реалізуються зовнішня і внутрішня, змістова і процесуальна сторони диригентсько-хорової підготовки студентів.

Такий підхід обумовлений практикою роботи зі шкільним хоровим колективом: відсутністю чітко структурованої моделі роботи з хором, недостатньою наявністю навчально-методичних праць, що й зумовило необхідність розгляду проблеми підготовки студентів до роботи з хором з позиції музичності та її складових, структурні компоненти якої поєднали різні напрями диригентсько-хорової діяльності майбутнього фахівця. Саме музичність виступає тим інтегративним чинником, тією основною ланкою, що дозволяє усунути недоліки мотиваційного, змістового, процесуального та оцінного компонентів, усунути недооцінку спеціальних предметів диригентського та теоретичного циклу, визначити їх місце в навчальному процесі та об'єднати в єдиному професійному напрямку.

Пошук шляхів удосконалення підготовки студентів у системі музично-педагогічної освіти обумовлює її розгляд у контексті загальнокультурного розвитку, що спирається на наукові підходи, які забезпечують теоретичну цілісність навчального процесу. Зокрема переосмислення перспектив розвитку музично-педагогічної освіти, нових технологій навчання відповідно до диригентсько-хорової діяльності сьогодення вимагає покращання саме навчально-методичного підходу як засобу, що дозволяє найбільш цілісно уявити означену проблему на різних рівнях (загально методичному, загально науковому, частковому).

Трансформуючи концепції і положення суміжних з музичною педагогікою наук, а також існуючі дослідження з диригентсько-хорової освіти, визначаємо спрямованість на самостійне розв'язання різних навчальних завдань при викладанні спеціальних предметів диригентського циклу, музичного інструменту, музично-теоретичних дисциплін. Це дозволяє значно покращити індивідуальні форми навчання не тільки з профільних дисциплін, але й системи практикумів, адаптованих до видів діяльності на уроках музики. Даний підхід до проблеми стандарту майбутнього вчителя хоча і відкриває нові можливості для поглибленого та якісного музично-педагогічного навчання, проте не вирішує загального колу існуючих проблем щодо адаптації вищої школи, не гарантує появи нових проблем. Причина цього явища полягає у традиційній зорієнтованості на репродукцію набутих знань, а не на творчий процес їх надбання. У зв'язку з цим, має сенс говорити про інноваційні компоненти музично-педагогічної освіти, провідними принципами якої виступає підготовка до творчості, спрямованість на самостійність на основі цілісно-комплексного підходу до навчального процесу, готовність до оволодіння різноманітними знаннями, здатності до здобуття та поглиблення знань, які мають інтегрувати науково-теоретичні, психолого-фізіологічні та практичні компоненти готовності до імпровізації (О. Горбенко, Т. Стратан-Артишкова, Л. Сай), інтерпретації твору (О. Ляшенко), (В. Крицький), до музично-естетичної діяльності з орієнтуванням на методику викладання предмету.

Для нашого дослідження важливим є визначення диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта як керівника хору з позиції комплексності та цілісності, що поєднує теоретичні знання з практичним досвідом різних граней майбутньої діяльності [2].

Розглядаючи диригентсько-хорову діяльність як багатофункціональну і постійно змінювану систему педагогічного процесу, нестандартні ситуації якої потребують негайного вирішення, вчені визначають різні грані педагогічної взаємодії диригента з виконавцями: інформаційно-комунікативні (ознайомлення з новим музичним твором, розмова про складання твору, про автора), регуляційно-комунікативні (розучування музичного твору, використання техніки диригування та інших засобів спілкування) та ефективно-комунікативні (складові педагогічного спілкування, які, за визначенням



психолога Б.Ломова, є постійними чинниками непередбачуваних нестандартних педагогічних ситуацій).

У сучасних педагогічних дослідженнях проблема педагогічного спілкування розглядається у напрямі використання комунікативних умінь та взаєморозуміння в системі "викладач-учень". Виходячи з класифікації П.Якобсона про три види спілкування (ділове, впливаюче, емоційне) відповідно до діяльності керівника хору інтерпретація якого пов'язується з емоційністю, підкреслимо функціональне значення цього виду спілкування у колективній діяльності керівника хору [6]. Будучи пов'язаним з репетиційною та концертною діяльністю, емоційне спілкування розкриває сферу духовного переживання, виконує відображально-оцінні та регулятивні функції у взаємодії між людьми (П.Якобсон), у музичній діяльності виступає фундаментом творчого життя (І.Павлов), віддзеркалює індивідуальні особливості (С.Рубінштейн), виявляє власне ставлення до навколишнього світу (К.Ушинський).

Б.Ломов вбачає утворення художньої концепції виконуваного твору у психологічній взаємодії диригента з колективом і характеризує як специфічний засіб взаємодії між керівником та колективом [7].

Опитування керівників шкільних хорових колективів і колишніх студентів підтвердили їх не досить високу некомпетентність у сфері педагогічного спілкування з хоровим колективом. Уміння правильно розподіляти репетиційний час, визначати помилки, зосереджувати увагу на певному місці партитури твору, використовуючи виразність мови й артистизм, свідчать про наявність професійну майстерність диригента хору. Оцінюючи феномен диригента, говориться про швидкість реакції, рішучість, ерудицію, професійні якості, виразність почуттів.

Науковці приділяють суттєву увагу й удосконаленню навчального процесу на предметах диригентського циклу. Враховуючи складну багатокомпонентність хормейстерської діяльності, а також пов'язаність із репродуктивним характером засвоєних знань та умінь, чільне місце у процесі диригентсько-хорової освіти науковці віддають самостійності навчання. Щодо цього новим кроком сучасного підходу до проблеми інтенсифікації самостійного навчання стали розробки І.Бабакової, Б.Бриліна, І.Найдьонова. Ефективним напрямом професійного становлення майбутнього фахівця І.Бабакова вважає самостійну роботу студента, що спонукає його до самоаналізу музично-виконавської діяльності, засвоєння міждисциплінарних знань з опорою на індивідуалізацію навчання, набуття умінь у професійно-педагогічному спілкуванні з хоровим колективом. На думку вченого, становленню творчої особистості майбутнього диригента шкільного хору сприяє самостійність навчання як провідна форма навчальної діяльності студентів у поза аудиторний час, що охоплює широке коло різноманітних питань - від ґрунтовного аналізу музичного твору до його інтерпретації [8].

Дієвим засобом формування професіоналізму майбутнього вчителя музики Б.Брилін, І.Найдьонова вважають здатність до самостійної творчої активності студентів, що поєднує теоретичні знання, принципи та методи виховання учнів з урахуванням їх вікових особливостей. Учені вказують на те, що для вирішення завдань з підготовки майбутнього фахівця насамперед слід мати на увазі формування самостійного мислення, інтуїтивного відчуття образності за допомогою комплексу методичних рекомендацій для викладання основного теоретичного матеріалу, засвоєння етапів роботи над музичним матеріалом, організації ефективних шляхів самостійної роботи студентів музично-педагогічних факультетів. Вирішення складних проблем шкільної практики вчені вбачають у використанні теоретичних та організаційних аспектів методики підготовки та проведенні педагогічної практики зі студентами, вихованні самостійного мислення, фантазії, інтуїтивного відчуття образності під час утворення інтерпретації музичного твору.

Про недоліки та шляхи активізації фахової підготовки диригента хорового колективу наголошують М.Кречко, А.Лашенко, Є. Савчук. Однією з причин недоліків диригентсько-хорової освіти М.Кречко вважає відсутність спрямованості на індивідуальну особистість студента, зокрема, здатність до нестандартного мислення у процесі пошуку оригінальних трактувань та яскравих інтерпретацій. Диригент М.Кречко висловлює думку про значення індивідуальності студента, яка повинна проявлятися у підборі музичного матеріалу, у власному баченні художнього образу [9].

Досліджуючи педагогічні умови організації навчальної діяльності майбутнього вчителя музики щодо предметів диригентського циклу, Л.Костенко пропонує покращити навчальний процес з хорового диригування за допомогою ефективних методів навчання, емоційно-інтелектуального співвідношення в системі "викладач-студент". Він зосереджує увагу на застосуванні пояснювально-ілюстративного матеріалу, що допомагає розвинути мисленнєву активність студента шляхом використання дидактичних завдань, вправ, самостійних робіт. Він розподіляє пояснювально-ілюстративний матеріал за типовою складністю: прості за інтонаційними, ритмічними та складні за звуковими співвідношеннями. Запропонований підхід до вирішення навчальних завдань на хоровому диригуванні дасть змогу розв'язати складні проблеми диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи з хором [10].

Удосконаленню навчання в системі музично-педагогічної освіти з викладання предметів диригентсько-хорового циклу присвячено дослідження К.Матвеевої, яка зосереджує увагу на застосуванні пояснювально-ілюстративного матеріалу, що допомагає розвинути мисленнєву активність студента шляхом використання дидактичних завдань, вправ, самостійних робіт. Вона розподіляє пояснювально-ілюстративний матеріал за типовою складністю: прості за інтонаційними, ритмічними та складні за звуковими співвідношеннями. Запропонований підхід до вирішення



навчальних завдань на хоровому диригуванні дасть змогу розв'язати складні проблеми диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи з хором[5].

Аналіз вітчизняної науково-методичної літератури засвідчує багатofункціональність диригентсько-хорової підготовки студентів, проблемність педагогічної взаємодії, яка виступає складовим компонентом диригентської діяльності.

Висновки. У роботі наведено теоретичне узагальнення проблеми удосконалення підготовки майбутнього керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні змісту і структури психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього керівника хору та експериментальній перевірці методів формування: застосування індивідуалізації навчання, щодо вироблення власного стилю диригентсько-хорової діяльності; зорієнтованість студентів на самостійну пошукову діяльність що сприяє реалізації професійних знань, умінь та навичок; забезпечення інтегративної єдності компонентів підготовки керівника хору; орієнтація навчального процесу на репертуарне забезпечення учнів з урахуванням вікових особливостей.

Осмилення існуючих у науковій літературі ідей, які пов'язані з діяльністю майбутнього педагога-музиканта як керівника хору, художнього діяльністю як особливою формою відображення дійсності, дозволили окреслити сутність, зміст та структуру диригентсько-хорової підготовки майбутнього фахівця-музиканта в системі вищої музично-педагогічної освіти. Наші подальші наукові розвідки пов'язані з пошуком інноваційних методичних прийомів, спрямованих на удосконалення підготовки студентів – музикантів до роботи зі шкільним хором.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Цюряк І. Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики / І.Цюряк. – Дис...канд. пед. наук: 13.00.02/НПУ ім. М.П.Драгоманова, – К., 2009. – 232 с.
2. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: Автореф. дис... канд. мис-ва: 17.00.01 / Харк. держ. ак. культури. – Харків, 2001. – 20 с.
3. Сівайло С. В. – Формування фахової компетентності майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки / Сівайло С. В. – Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / КНУ культури і мистецтв. Київ, 2011. – 277 с.
4. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 208 с.
5. Матвеева К.П. Дирижерская подготовка к уроку музыки: Учебное пособие. – Свердловск: 1990. – 64 с.
6. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. Серия «Искусство». – М.: Знание, 1971. – № 6. – 48 с.
7. Ломов Б. Общение как проблема общей психологии // Методические проблемы социальной психологии. - М., Просвещение, 1975. – 147 с.
8. Бабакова І. П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис... канд. пед.: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка – К., 1998. – 19 с.
9. Кречко М. До вершин хорового мирового мистецтва // Наука та культура. – 1970. – № 4. – с. 2 – 10.
10. Костенко Л.В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики: Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04 / Київський ун-т імені Т. Шевченка. – К., 1998. – 19 с.

Наталія АНЦИФЄРОВА

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ОСНОВІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ)

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. Музичне виховання як важлива складова естетичного виховання відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості дитини. Ця роль визначається специфікою музики як виду мистецтва, з одного боку, та специфікою дитячого віку, з іншого. Сучасна музична педагогіка успадкувала й творчо розвинула на новій соціально-естетичній основі реалістичні традиції української музичної культури, притаманний їй високий рівень вимог, а отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з формування креативності є необхідним і своєчасним.

Аналіз публікацій. Вивченню креативності присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених; розглянуто суть і природу креативності, її структуру й зміст, чинники розвитку (внутрішні й зовнішні); розроблено діагностику, складено й застосовано на практиці програми, спрямовані на вивчення творчих здібностей, на їхнє формування й розвиток. В українських та російських психолого-педагогічних дослідженнях останніх років активно розробляють проблему формування креативності в майбутніх фахівців. Вчені аналізують попередній досвід за визначенням ролі цілепокладання у творчому процесі (Ф. Баррон, С. Тейлор, Х. Гарднер та ін.), розглядають погляди зарубіжних учених на умови, причини, що сприяють або перешкоджають вияву креативності (Р. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон).

Мета – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури дослідити процес формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах творча особистість стає досить вагомим для суспільства на всіх етапах його розвитку. Зміни в суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, котрі уможливили б творчо й продуктивно підходити до будь-яких змін.



Для того, щоб вижити в ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій творчий потенціал. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти й потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості.

Оскільки музична педагогіка – складова загальної педагогіки, шляхи їхнього розвитку схожі: збирати розгублену мудрість століть та повертати її до осмислення ключових проблем сьогодення. Звідси випливає головне завдання - поглиблення інноваційної спрямованості музичної освіти. Пошук моделей музичного виховання, адекватних теперішній культурі й цивілізації, є найголовнішим завданням сучасної музичної педагогіки [2, с.6].

Різні автори визначають здатність до творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, котрі активізують творчу продуктивність – саме це називається креативністю (Е. Фром).

Вивченням творчої діяльності займалися такі вчені, такі як Д. Богоявленська, Е. Боно, Л. Виготський, В. Давидов, В. Кузін, П. Пономарьов, Д. Ельконін та ін. Крім того, у працях М. Зіновіної, І. Медакової, Н. Пейсахова, А. Єсаулова та ін. звертається увага на те, що успіх системного творчого мислення в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва багато в чому визначається рівнем сформованості основних компонентів творчого мислення на більш ранніх етапах формування особистості. До таких компонентів входять: здатність до аналізу, синтезу, порівнянню та встановленню причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого (теперішнього, майбутнього), будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї й вирішувати їх в образно-графічній формі [1, с.20].

Оскільки нами було зауважено, що формування креативності варто починати на ранніх етапах розвитку особистості, то існує нагальна потреба в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до активізації креативного потенціалу з раннього віку.

Одночасно науковці Б. Ананьєв, І. Зимняя, М. Бобнєва стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [3, с.7].

Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення на заході в 60-ті роки ХХ століття після публікацій праць Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Конвергентне мислення спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне односпрямоване мислення, виявляється в процесі розв'язання завдань, які мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення — це мислення, що йде одночасно в багатьох напрямках, воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання завдання. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускає існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» творчої обдарованості, креативності. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями:

- легкість і продуктивність – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);
- гнучкість – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове розв'язання;
- точність (відповідність) – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір розв'язання, адекватного поставленій меті.

Креативність (від лат. creatio - створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять у структуру обдарованості в якості незалежного фактору [8].

У свою чергу, принцип креативності в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у навчально-виховному процесі полягає в максимальній орієнтації на творчий початок в навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності [5, с.10].

В. Фрицок дотримується наступної позиції: креативність – «динамічна, інтегрована особистісна характеристика, яка визначає здатність до творчості і є умовою самореалізації особистості». Згідно з її поглядами, високого рівня креативності майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки можна досягти за таких педагогічних умов:

- розвиток творчої мотивації;
- формування чітких уявлень про сутність креативності;
- активізацією самостійної творчо-пошукової діяльності;
- забезпечення зразків креативної поведінки;



– створення підтримувального середовища.

Як зазначає О. Рудницька, головна мета музичної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб учнівської молоді, для якої музика не лише стає засобом розваги, а й сприяє підвищенню культури. Однією складовою музичної освіти є креативність - створення умов для музичної творчості [6, с.45].

Сьогодні в педагогічній літературі багато уваги приділяється проблемі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів. Оскільки ми дотримуємося позиції, згідно з якою креативність є складовою творчого потенціалу, то вважаємо за необхідне вивчити літературу цього спрямування.

Так, І. Яковенко, дотримується поглядів, згідно з якими процес розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів має потребу в педагогічному супроводі. Умовами, що забезпечують продуктивність цього процесу, є:

– формування творчого освітнього простору студента;

– використання рефлексивно-креативного підходу в керуванні розвитком творчого потенціалу майбутнього педагога;

– формування готовності студента до творчої самореалізації [7, с.23].

Збагатити творчий потенціал майбутніх учителів музичного мистецтва можна завдяки використанню дослідницької діяльності в процесі навчання. Це стверджує відомий учений Н. Кичук: «Навчально-дослідницька робота студентів може виступати суттєвим фактором формування первинного професійного досвіду студентів у їхньому творчому становленні в педагогічній діяльності» [4, с. 5].

Деякі вчені категорично стверджують абсолютну несхожість креативності до інтелекту. Творчість – це не адаптація до світу, а його перетворення. Причиною творчості є дезадаптація людини, її непристосованість до навколишнього природного та соціального світу. Глибинною причиною будь-якої людської творчості В. Вильчек бачив первинне початкове відчуження людини від природи та світу в цілому. Саме дезадаптована, непристосована до навколишньої реальності людина починає творити, намагаючись творчістю здолати відчуження. А. Адлер уважав «творчість засобом компенсації відкритого їм самим комплексу неповноцінності».

На основі аналізу робіт зарубіжних та вітчизняних вчених, нами виявлено основні складові феномену креативності. (рис. 1)



Рис.1: Структура креативності як особистісного явища

Для формування педагогічної креативності майбутніх учителів, різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку й самовдосконалення, бажано розвивати всі складові аспекти цього феномена.

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, зокрема майбутнього педагога, завданням якого є активізація творчого потенціалу вихованців, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється нами як процес створення чогось нового, причому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий.

Саме креативна здатність ґрунтується на творчій фантазії, яка є синтезом уяви та емпатії (перевтілення).

Завданням педагога є активізація цієї творчої фантазії, яка у свою чергу, стимулює креативність та розвиває природні творчі здібності.

Креативність має дуже багато визначень. Одне з них – це творчі здібності, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях і характеризувати як особистість у цілому, так і продукт діяльності цієї особистості. Творчі здібності являють собою сплав багатьох якостей.

Висновки. Педагогічна креативність виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, утілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо розв'язувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками



дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б нормою їхнього життя.

Можемо зауважити, що з огляду на поставлену нами проблему завданням професійної підготовки майбутніх вихователів, учителів є активізація усіх їхніх креативних здібностей і вироблення мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто пошуку креативних способів до розвитку власного творчого потенціалу та креативності вихованців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика. Пед. Системы. «Одаренные дети» / Д. Б. Богоявленская. - М., 2000. - С. 3 - 20.
2. Богоявленская Д. Б. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Гриненко. – Т., 2008. – 20 с.
3. Дунаєва О.М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О.М. Дунаєва. – Вінниця, 2008. – 20 с.
4. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С.215-219.
5. Лихачев Д.С. Школа на Васильевском : кн. для учителя / Д.С. Лихачев. – М.: Просвещение, 1990. – 157 с.
6. Фрицок В.А. Формування креативності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Валентина Анатоліївна Фрицок. – Вінниця, 2004. – 20 с.
7. Яковенко І.М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза: автореф. дис. На соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.М. Яковенко. – Петропавловск – Камчатский, 2006. – 23 с.
8. <http://www.pcih.ru/sposob/116.html>

Галина БЕЛЯКОВА

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми полягає в тому, що одним з важливих завдань всебічного розвитку сучасної дитини є виховання музичної культури. Сприйняття музики – складний процес, що вимагає від людини уваги, пам'яті, розвиненого мислення, різноманітних знань. Тому необхідно навчити дітей розумітися в особливостях музики як виду мистецтва, свідомо акцентувати їхню увагу на засобах музичної виразності (темп, динаміка і т. д.), розрізняти музичні твори за жанром, характером. Музичне мистецтво активно впливає на особу дитини вже в дошкільному віці. Для того, щоб вона виконувала свою соціальну функцію, необхідний розвиток музичного сприйняття, якому відводиться універсальна роль, оскільки воно пов'язане зі всіма видами музичної діяльності дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми розвитку музично-творчих здібностей дітей займалися вітчизняні й зарубіжні науковці, з-поміж яких: Л. Виготський, П. Едвардс, Д. Роджерс, Б. Теплов.

В даний час дослідженням проблем креативності займаються Н. Вішнякова, Л. Дорфман, Г. Ковальова, А. Мелік-Пашаєв, Н. Терентьева, Л.Футлік. Видатні педагоги Л. Виготський і Н. Ветлугина вважали, що дітей потрібно якомога раніше спонукати до виконання музично-творчих завдань.

Мета статті полягає у визначенні основних умов розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток музично-творчих здібностей – одне з головних завдань музичного виховання дітей дошкільного віку. Кардинальним для методики викладання музики є питання про природу музично-творчих здібностей: чи являють вони собою природжені властивості людини або розвиваються в результаті дії навколишнього середовища навчання і виховання.

«Музичне виховання є органічною складовою всього навчально-виховного процесу в дитячому садку. Воно відіграє велику роль у гармонійному розвитку дитини. Музика допомагає дошкільникові глибше сприймати навколишнє життя, виховує любов до своїх рідних, друзів, Батьківщини, збагачує й емоційно забарвлює її мову, сприяє розвитку її музично-творчих здібностей.

Прилучення до музики важливо розпочинати в ранньому віці та поступово вводити дитину в світ музичної культури. Музична практика дитини, як і людини загалом, виявляється через сприймання музики, виконавство та музично-освітню діяльність.

У процесі музичного виховання діти ознайомлюються з різноманітними музичними творами, набувають певних знань, умінь та навичок зі слухання музики, співів, музично-ритмічних рухів. У дітей виховується любов до музики, формуються музично-творчі здібності, оцінюється ставлення до музичних творів»[3,ст. 7].

«Музично-творчі здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що є передумовою успішного виконання музичної діяльності. Б. Теплов, вивчаючи структуру музично-творчих здібностей, органічно пов'язував їх із загальним розвитком особистості. Він уперше ввів поняття про музичність як синтетичне вираження музичної обдарованості й визначив її основні



компоненти: емоційно-естетичне ставлення до дійсності, образне мислення, система музично-слухових уявлень, що охоплює різні якісні властивості музичного слуху, ладове та ритмічне почуття» [6, ст. 14].

«За визначенням Б. М. Теплова ядром музикальності кожної людини, що займається музичною діяльністю, є три музичні здібності:

- 1) музичний слух (почуття ладу);
- 2) музично-ритмічне почуття;
- 3) здатність до музично-слухових уявлень.

1. *Ладове почуття* виявляється в емоційному сприйнятті і точному впізнаванні мелодії.

2. *Музично-ритмічне почуття* – здатність відчувати ритм і відтворити його.

3. *Здатність до музично-слухових уявлень* виявляється в точному відтворенні мелодії на слух (музична пам'ять).

Взаємопов'язані музичні здібності формуються лише в музичній діяльності, бо компоненти музичних здібностей пов'язані з певною стороною музичної діяльності й не можуть існувати самі собою. Розвиваючись у процесі діяльності, спеціальні музичні здібності, такі, як емоційна чуйність музики, оперування музично-слуховими уявленнями, впливають і на розвиток творчих здібностей у цілому.

Здібності не є природними властивостями особистості. За визначенням Б. Теплова в основі здібностей лежать задатки – анатомо-фізіологічні особливості організму, які при сприятливих умовах і в результаті діяльності розвиваються в здатності. До музичних здібностей належать: музичний слух (в єдності звуковисотного, ладових, гармонійних, тембрових, динамічних компонентів), почуття ритму, музична пам'ять, уява й музична чутливість. Отже, такі музичні здібності є музично-творчими.

Розвиток музично-творчих здібностей відбувається в ранній період дитинства. Вони можуть виявитися раніше від будь-яких інших. Систематичні музичні заняття забезпечують значний рівень музичного розвитку дошкільників. Музично обдаровані діти швидко випереджають менш обдарованих у розвитку тих чи інших музичних здібностей. Проте в успішному оволодінні музикою наполегливість відіграє не меншу роль, ніж здібності.» [6, ст. 43].

«Музичні телевізійні програми для дітей, дитячі вистави, прослуховування аудіо записів також збагачують музичний досвід вихованців. Дуже важливо, щоб одержані музичні враження сприяли формуванню естетичного смаку, всебічному розвитку дитини.

У всіх дітей необхідно розвивати музикальність, незалежно від природних даних. Без цього неможливий гармонійний розвиток особистості. Однак треба берегти голос дитини, не дозволяти кричати, голосно співати, берегти слух дитини від шкідливих впливів (гучні звуки, крик, шум, увімкнений на повну потужність магнітофон чи телевізор). Усе це негативно відбивається на гостроті її слуху» [4, ст. 63].

«Т. Науменко зазначає, що основними компонентами музикальності в дошкільному віці є: музичний слух, почуття ритму, музичне мислення, музична пам'ять. Кожний з цих компонентів має складну структуру, а розвиток музично-творчих здібностей іде від простого до складного. Рівень розвитку певної здібності залежить переважно від віку дитини та спрямованості навчання.» [1, 49].

Необхідно зазначити, що музично-творчі здібності взаємопов'язані між собою. Тому, якщо одна зі здібностей розвивається недостатньо, це може спричинити гальмування розвитку інших. Важливо вчасно усунути цю проблему.

«Успіх роботи дошкільного навчального закладу з музичного виховання залежить від спільної діяльності всіх учасників педагогічного процесу. Найбільш інтенсивно музично-творчі здібності починають розвиватись у дошкільному віці. Дуже яскраво виявляється пристрасне бажання дитини спробувати себе в різних забавах. Малюки намагаються невпинно діяти, тягнуться до вражень, що даються органами чуття, прагнуть говорити. Дитина переживає потребу застосовувати й розвивати свої нові можливості. Їй подобається досягати якої-небудь мети, одержувати очікувані результати завдяки власним зусиллям, справлятися з певними вимогами й при цьому спілкуватися, звертати на себе увагу, зустрічати схвалення. Маленьким дітям уже властиве прагнення до повноти участі в житті. У ці роки активність виступає в схильності до ігор, до фантазування – найхарактернішої риси дошкільного дитинства. В іграх зміцнюється і розвивається людська потреба активно впливати на те, що оточує. У них дитина виявляє ініціативу, переживає бажану повноту навантаження, насолоджується відкриттями нового.

Діти починають розрізнятися за рівнем виявлення в них загальних музично-творчих здібностей: пізнавальних та практичних. Здібності дошкільників формуються в різноманітних видах діяльності. Для розвитку пізнавальних найбільше значення мають ситуації, у яких виявляється пізнавальна активність дитини, її допитливий розум. У дошкільному віці пізнання нерозривно пов'язане з уявою та вільно здійснюваними діями. Дитина самостійно або разом з ровесниками шукає і знаходить завдання для пошуку. Пізнавально-активна дитина стає лідером для своїх товаришів. У дітей, що виявляють пізнавальні здібності, спостерігаються схильності до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез, пропозицій. Водночас такі діти відзначаються високими рівнями розвитку образних форм пізнання дійсності: сприйняття, образної пам'яті, наочно-образного мислення, уяви» [5, 62].

«На різних історичних етапах становлення методики викладання музики в розробці теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку музично-творчих здібностей існують різні підходи. Б. Теплов



у своїх працях дав глибокий всебічний аналіз проблеми розвитку музично-творчих здібностей. Він чітко визначив свою позицію в питанні про їхню природженість. Музично-творчі здібності необхідні для успішного здійснення музичної діяльності, на думку Теплова, об'єднуються в поняття «музичність». А музичність, це комплекс здібностей, потрібних для занять саме музичної діяльності на відміну від інших, але в той же час пов'язаних з будь-яким видом музичної творчості.»[6, 94].

У людини є і загальні здібності, що виявляються в різних видах діяльності. Якісне поєднання загальних і спеціальних здібностей утворює ширше в порівнянні з музичністю, поняття музична обдарованість. У кожної людини є оригінальне поєднання здібностей, які визначають успіх перебігу тієї або іншої діяльності.

«Музика – це рух звуків, різних за висотою, тембром, динамікою, тривалістю, певним чином організованих в музичних ладах (мажорному, мінорному), що мають певне емоційне забарвлення, виразні можливості. Щоб глибше сприйняти музичний зміст, людина повинна володіти здатністю диференціювати рухомі звуки слухом, розрізняти й сприймати виразність ритму.

Музичні звуки володіють різними властивостями, вони мають висоту, тембр, динаміку, тривалість. Їх розрізнення в окремо взятих звуках складає основу музично-творчих здібностей. Тривалість звуку лежить в основі музичного ритму. Відчуття емоційної виразності, музичного ритму й відтворення його утворюють одну з музично-творчих здібностей людини – музично-ритмічне відчуття. Висота, тембр і динаміка є підґрунтям відповідно до звуковисотного, тембрового й динамічного слуху. Відчуття ладу, музично-слухові уявлення і відчуття ритму становлять три основні музично-творчі здібності, які утворюють ядро музичності.

Одним з важливих завдань всебічного розвитку дитини є виховання музичної культури. Її основи закладаються вже в дитинстві. У зв'язку з цим велике місце відводиться музиці в дитячих садах, – вона звучить і на музичних заняттях, і в самостійній музичній діяльності, і під час свят і розваг.

Сприйняття музики – складний процес, що вимагає від людини уваги, пам'яті, розвиненого мислення, різноманітних знань. Усього цього в дошкільників поки немає. Тому необхідно навчити дитину розбиратися в особливостях музики як виду мистецтва, свідомо акцентувати її увагу на засобах музичної виразності (темп, динаміка), розрізняти музичні твори по жанру, характеру.»[5, 63].

Види самостійної діяльності дитини в дитячому навчальному закладі різноманітні. Серед них і музична. У вільний від занять час діти влаштовують ігри із співом, самостійно грають на дитячих музичних інструментах, організовують дійства, що театралізуються. Одним з найважливіших засобів розвитку самостійної музичної діяльності дітей є музично-дидактичні ігри.

Основне призначення музично-дидактичних ігор полягає у формуванні в дітей музично-творчих здібностей. У доступній ігровій формі допомогти їм розібратися в співвідношенні звуків за висотою; розвинути в них відчуття ритму, тембрового й динамічного слуху; спонукати до самостійних дій із застосуванням знань, набутих на музичних заняттях.

Музично-дидактичні ігри збагачують дітей новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприймання, розрізнення основних властивостей музичного звуку.

Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор полягає в тому, що вони відкривають перед дитиною шлях застосування одержаних знань у життєвій практиці.

В основі дидактичного матеріалу лежать завдання розвитку в дітей музичного сприйняття, ігрова діяльність допомагає дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними.

Музично-дидактичні ігри повинні бути прості й доступні, цікаві й привабливі. Тільки в цьому разі вони стануть своєрідним збудником бажання у дітей співати, слухати, грати, танцювати.

У процесі ігор діти не тільки набувають спеціальних музичних знань, у них формуються необхідні риси особистості, насамперед відчуття згуртованості, відповідальності.

«Саме з цією метою застосовують музично-дидактичну допомогу, яка, впливаючи на дитину комплексно, викликає у неї зорову, слухову і рухову активність, тим самим, розширюючи музичне сприйняття в цілому.

Уся допомога умовно поділяється на три групи:

- допомога, мета якої дати дітям уявлення про характер музики (весела, сумна), музичні жанри (пісня, танець, марш). Це такі ігри як: «Сонечко і хмаринка», «Підбери музику»;
- допомога, яка дає уявлення про зміст музики, про музичні образи. До них належать ігри: «Дізнайся казку», «Підбери картинку»;
- допомога, яка формує в дітей уявлення про засоби музичної виразності, наприклад: «Музичний будиночок», «Кого зустрів колобок».

Як показала практика, систематичне застосування музично-дидактичних ігор викликає в дітей активний інтерес до музики, до завдань і сприяє швидкому оволодінню дітьми музичним репертуаром. Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор полягає у тому, що вони відкривають перед дитиною шлях застосування набутих знань у життєвій практиці» [3, 144].

«Одним із засобів формування музично-творчих здібностей дітей може бути музично-ігрова драматизація. Вона використовується за умови досить розвиненого сприйняття музики і наявності в активі дошкільників як рухових, так і спеціальних навичок, таких, як міміка, сценічна гра, характерна інтонація, щоб на цій базі знайти свій спосіб реалізації творчого задуму. Драматизація дуже близька дитині, бо побудована на дії. Саме у драматизації виявляється з найбільшою ясністю повне коло уяви.



Прагнення до дії, втілення реальності, яке закладено в самому процесі уяви, у драматизації знаходить своє повне здійснення. Крім того, будь-яка драматизація пов'язана з грою. Гра розглядається як творча драматизація форми, в якій виявляються і технічна, і декоративно-образотворча, і словесна, і драматична, і музична творчість» [2, 125].

Зміст музичного виховання передбачає виховання в дітей сприйнятливості, інтересу, любові до музики, розвиток емоційної чуйності до неї, залучення їх до різноманітних видів музичної діяльності, що дозволяє розвивати загальну музичність дитини, її творчі здібності.

З вищевикладеного можна зробити **висновок** що, музично-творчий розвиток дітей дошкільного віку – це процес і результат розвитку музично-творчих здібностей дошкільників під час активної участі в конкретних видах музикування. Це розвиток мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, а також інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Музыка у вихованні творчої особистості.: Музичне виховання в дитячому садку. – М.: Музыка. – 1984. Вип. 3.
2. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз. Україна, 1978. – 256 с.
3. Ветлугіна Н., Кенеман А. Теорія і методика музичного виховання в дитячому садку. – М.: Просвещение, 1983. – 250 с.
4. Виготський Л.С. Уява і творчість у дитячому віці.: Психологічний нарис. 3-с Вид. – М.:Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Кабалецький Д.Б. Про трьох китів та інші цікаві речі. – К.:Муз. Україна, 1973. – 190 с.
6. Теплов Н.А. Музыка – дітям : Посібник для музичних керівників. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

Тетяна ВИШНЕВСЬКА

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич

Актуальність проблеми За роки незалежності України чимало змін відбулося і в галузі освіти: розроблено чимало державних документів, які визначають стратегічні орієнтири розвитку освіти та виховання України; 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 багатовікових 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.

Серед різноманітних засобів впливу на дітей чи не найвищий виховний потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне і навіть фізичне здоров'я людини. Мистецтво - це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а людину духовну. Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський у поняття формування духовного світу школярів укладав розвиток і задоволення моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності. Проте у вітчизняній школі пріоритет надається глибоким знанням і різнобічним умінням, водночас відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної, естетичної та музичної культури.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. На сьогоднішній день, соціокультурний простір пронизаний різноманітними каналами інформації, які тиражують цінності різної художньо-естетичної вартості. Охоплення дітей засобами масової інформації зумовлює зміну пріоритетів у співіснування традиційних і нових форм поширення цінностей культури і мистецтва.

Зрозуміло, що ера глобального панування мас-медіа в майбутньому не може не вплинути на систему освіти і виховання, яка в усі часи гнучко реагувала на соціокультурні умови і потреби. Безперечно, інформатизація освіти, особливо в естетико-виховній сфері, суттєво позначиться як на культурі суспільства, так і на кожній конкретній особистості. З одного боку, спостерігаємо позитивні наслідки комунікативної революції – демократизація, доступність художніх цінностей, збагачення сфери дозвілля, з другого – збільшується дистанція між елітарним (академічним) мистецтвом і масовою (переважно молодіжною) субкультурою. Поглиблюється хвороба, яку американський учений Дж.Белл діагностував як «культурний авітаміноз» сучасного суспільства.

Грунтуючись на аналізі результатів педагогічних досліджень, проведених у лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України за останні роки, можна констатувати, що естетичне ставлення школярів до різних видів мистецтва формуються під впливом стихійних чинників соціального оточення. Дисципліна художньо-естетичного циклу – музичне мистецтво – посідає занадто скромне місце в базовому компоненті змісту загальної середньої освіти у початковій школі.

Незважаючи на існування цікавого досвіду виховання учнів засобами зарубіжного та вітчизняного мистецтва, відродження й активного впровадження традицій, обрядів, звичаїв українського народу, виховна система, на думку Л.Масол, в цілому не відповідає вимогам сьогодення, адже вона зорієнтована на замкненість щодо соціокультурного середовища, стереотипну позаурочну



художньо-естетичну діяльність, де участь дітей зводиться до формального «споживання» художньої інформації під час суто просвітницьких тематичних заходів, тобто до такої діяльності, яка не вмотивована естетичними потребами, не вимагає самостійності, художньо-творчої самореалізації учнів. У художньо-естетичному вихованні виявилися суперечності між високим виховним потенціалом мистецтва і недостатньо ефективним його використанням у школі. Це породжує такі негативні явища нерозуміння естетичної значущості справжніх художніх цінностей, поширення примітивних зразків масової культури в учнівському середовищі, нерозвиненість емоційно-почуттєвої сфери, низький рівень естетичної свідомості школярів, відсутність у них справжньої духовності. Мистецькі дисципліни розглядаються щонайперше як засіб виховання емоційно-почуттєвої сфери учнів, сенсорних і спеціальних здібностей, що є надзвичайно важливим, але недостатнім.

Мета статті полягає у розкритті музичної культури молодших школярів, а саме – естетичні почуття і переконання, музичні смаки і потреби; знання, вміння і навички, без яких неможливе засвоєння музичного мистецтва (виконання, сприймання); музичні, творчі здібності, які визначають успіх музичної діяльності.

Виклад основного матеріалу: Поняття "культура" складне і багатогранне. Чимало філософів та інших дослідників давніх і новітніх часів цікавились цим питанням. Саме слово "культура" латинського походження і означає "обробіток", "догляд".

Вперше це поняття вжив видатний римський мислитель, оратор і державний діяч Цицерон (106 – 43рр. до н.е.). У культурі він вбачав, з одного боку, діяльність по перетворенню природи на благо людини, а з іншого, – засіб удосконалення духовних сил людини, її розуму.

Пізніше слово "культура" все частіше починає вживатися як синонім освіченості, вихованості людини, і в цьому розумінні воно увійшло по суті в всі європейські мови. У середні віки поняття "культура" асоціюється з міським укладом життя, а пізніше, в епоху Відродження, з досконалістю людини. Нарешті, у XVII ст. слово "культура" набуває самостійного наукового значення.

Німецький філософ XVII ст. Й.Рейдер відстоював ідею історичного прогресу людства, пов'язуючи його з розвитком культури. Він підкреслював, що творення і засвоєння набутої людством культури є необхідною умовою становлення людини, її "другим народженням".

Український філософ Г.Сковорода вперше поставив питання про культуру як окремий, незалежний від природи, символічний світ, у якому вищі цінності людського буття, все святе і божественне розкриваються і побутують у символічній формі. Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення культури. У світовій літературі можна знайти більш як 500 визначень поняття "культура".

У широкому розумінні культура - це сукупність як матеріальних, так і нематеріальних ("духовних") цінностей властивих суспільству в цілому або окремій соціальній групі. Поняття «культура» в частині нематеріальних цінностей об'єднує в собі науку (включно з технологією) і освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд.

Загальнопоширене використання слова «культура» в багатьох західних суспільствах може відображати багатозначність таких суспільств, коли культурними зветься ті соціальні групи, які знаходяться на вищому рівні культурного розвитку, на відміну від нижчих прошарків суспільства.

Слово культура часто вживається для посилання на елітність та престижність певної діяльності чи продукту, наприклад, витончена кухня, мистецтво, музика, які відносять до "високої" культури ж протиставлення "низької" культури.

Говорячи про походження або, іншими словами, про генезис культури, варто сказати, що в суспільстві традиційно розрізняють два основні напрямки культури – матеріальний і духовний, відповідно до двох головних сфер людської діяльності – матеріальної і духовної. Матеріальна культура охоплює всю сферу виробничої діяльності людства та її результати такі як: знаряддя праці, житло, предмети повсякденного побуту, одяг, будівельні споруди, засоби зв'язку, пам'ятники і монументи тощо. Духовна культура стосується області свідомості, пізнання, моралі, виховання, освіти, науки, мистецтва, літератури та інших сторін духовної діяльності людини. Сюди також належать релігія і міфологія, світоглядні, політичні, моральні та інші уявлення людей. Між матеріальною і духовною культурою існує тісна органічна єдність.

Будь-яка абсолютизація чи недооцінка матеріальної або духовної сторони культури надзвичайно збіднює її ж багатогранне і цілісне явище.

Специфіка культурних знань полягає, в першу чергу, в тому, що їх структура представляє собою цілий макросвіт. Культурні знання охоплюють освіту, науку, мистецтво, літературу, міфологію, мораль, політику, право, релігію. При цьому всі їхні елементи взаємодіють між собою, утворюючи єдину систему такого складного явища ж культура [2-3].

Духовна культура – складова культури, що охоплює мистецтво та філософію.

Концепцію духовної культури підтримують перш за все діячі мистецтва та значна частина філософів, що наполягають на особливій ролі мистецтва та філософії та частини заперечують проти включення науки (не кажучи вже про інженерію) до складу культури.

Як прояв культури людини, її духовна частка часто пов'язана з мистецтвом, зберігає екзистенційну сутність самої людини, стимулює розвиток людських здібностей.

Одним із видів мистецтва, в якому особливо проявляються індивідуальні здібності людини, є музика. Музику як вид мистецтва О.В.Сокол визначає, як інтонаційно-художню діяльність, завданням якої є відкриття, вираження і комунікація особистої суті дійсності, реальності” [7-8].



Музичне мистецтво являється невід'ємною складовою частиною широкого поняття культури, а також переростає в більш стисле поняття музичної культури. Музична культура людства розвивалась в історії нерівномірно, за різними моделями у різних етносів, націй, географічних областей.

О.В.Сокол включає у зміст музичної культури “сукупність матеріальних, духовних і соціальних явищ, предметів, процесів і знань про них, які відносяться до інтонаційно-художньої діяльності людини, а також сукупність засобів збереження, побуту, відтворення і виробництва” [7-8].

Процес формування музичної культури школярів можна охарактеризувати як процес виникнення, поглиблення і виразу в музиці особово-значущого для дитини життєвого значення. Це значення визначене нами як магістральний шлях збагачення музики і життя в їх єдності. Цей шлях дозволяє також об'єднати різноманітність підходів в класних і позакласних формах музичного виховання дітей на єдиній концептуальній основі.

Музичне виховання передбачає планування і організацію змісту музичних занять з дітьми з двох напрямків. Один з них розглядає збагачення єдності образів світу і звуку як збагачення єдності мистецтва і життя. Реалізація цього напрямку будується на основі принципів варіативності смислових трактувань при втіленні життєвого явища в музиці і множинності емоційних контекстів сприйняття.

Музичне сприйняття розвивається не тільки в процесі слухання музики, але і в інших видах музичної діяльності. Тому дуже важливо, щоб учні набували навичок і вмій в області співу, ритміки, гри на дитячих музичних інструментах, освоювали ази музичної грамоти, сприяючи усвідомленому виразному виконанню пісень, танців, ігор. У виконавській діяльності інтенсивно розвиваються музичні творчі здібності, що розширюють можливості активного сприйняття музики. Таким чином, формування музичної культури учнів залежить від вирішення освітніх і розвиваючих завдань.

При аналізі літератури, слід звернутися до провідних педагогічних ідей, що стали визначною віхою розвитку музичної педагогіки ХХ століття – цілісні системи масового музичного виховання дітей, створені Е.Жак-Далькрозом, К.Орфом, З.Кодаєм, а в останні десятиріччя – Д.Кабалевським.

Еміль Жак-Далькроз зазначав, що найважливіше у музичному навчанні – попереднє і супутнє осягнення музики. Виховання музикальності немислиме поза музичним сприйманням. Лише повноцінне сприймання закладає основу музикальності дитини, тільки на цій основі можливе навчання і подальший музичний розвиток. Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвинutoї особистості. Імпровізація у педагогічній системі Жак-Далькроза виконувала функцію головного методу осягнення музики. Слід наголосити на глибоко гуманістичній спрямованості системи Жак-Далькроза, який прагнув до виховання особистості мистецтвом, звеличення її духовного життя.

Ідеї Е.Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості своєрідно розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф. На думку Орфа, завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей, – це одна з головних ідей, що покладена в основу музично-педагогічної концепції К.Орфа. З нею нерозривно пов'язана й інша ідея – закласти міцний фундамент музикальності, під яким розуміється музично-ритмічне відчуття і музичний слух, що дають змогу переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити [1-2].

Погоджуємося з поглядами Л.Г.Дмитрієвої, яка вважала, що метою уроків музики в загальноосвітніх навчальних закладах є виховання музичної культури. Різноманітна музична діяльність є однією з умов всебічного розвитку музичних здібностей дітей. Вона наголошує, що засвоєння класичної спадщини є основою виховання музичної культури учнів. Успіх музичного навчання і виховання залежить від урахування вчителем вікових особливостей дітей, їх готовності до навчальної діяльності. Також слід зазначити, що кожна дитина це індивід, якому властиві певні індивідуальні відмінності, пов'язанні з фізіологічними особливостями, станом здоров'я, умовами життя і діяльності, культурним рівнем сім'ї тощо. Відтак і готовність дитини до навчання в школі може бути різною.

Навчання першокласників має бути цікавим і радісним. Діти приходять до школи з різною музичною підготовкою і різними музичними задатками. Але в всіх дітей є деякий досвід слухання інструментальної музики, співу пісень, бачення і виконання танців, крокування під музику тощо. Їм розповідають і читають однакові казки, книжки, вони переглядають одні і ті ж телепередачі для дітей, кінофільми і мультфільми, стикаються з різноманітними подібними ситуаціями. Тому запас художніх і життєвих вражень дітей хоча й відрізняється кількісно, але в якісному плані він приблизно однаковий у всіх. Так складається життєвий досвід дитини, близький життєвому досвіду інших дітей. Це дозволило Д.Кабалевському зробити висновок про те, що в умовах загальноосвітньої школи в музично-виховній роботі слід виходити не із здібностей дітей і їх підготовки, а з їхнього життєвого досвіду [7, 7].

Висновок. Отже, під музичною культурою особистості розуміється її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музики.



За словами Д.Кабалевського особливу важливість для формування музичної культури школярів має хоровий спів. Увесь процес навчання співу має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню учнів до музики. Поступове набуття виконавської майстерності й збагачення загальної музичної культури дітей стають передумовами прагнення до досягнення навіть при масовому музичному вихованні рівня справжнього мистецтва [28; 13], а залучення до музичного мистецтва на уроках музики сприяє вихованню морально-естетичних почуттів і формуванню поглядів, переконань, духовних потреб школярів. Великі виховні можливості музики можуть бути реалізовані, якщо учитель, звертаючись до почуттів і думок учнів, розвиває їхні музичні, творчі здібності, навчає розуміти і поцінувати твори мистецтва. Тому саме школа повинна мати вирішальне значення у становленні і розвитку музичних інтересів і здібностей дітей, у формуванні основ їх музичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца; Кн. для учителя. - 2-е изд., испр. И доп. - М.: Просвещение, 1984. - 206 с.
2. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів / Л.М.Масол та ін. 3 144с.
3. Музыкальное воспитание в школе, вып. 10: Сборник статей / Сост. О.Апраксина. - М.: Музыка, 1975. - 230 с.
4. Музыкальное воспитание в школе, вып. 17: Сборник статей / Сост.О.Апраксина. - М.: Музыка, 1986. - 79 с., нот.
5. Музыкальная культура и личность (вопросы учителя музыки): Межвузовский сборник научных трудов. - Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1987. -93 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О.Сухомлинський: Радянська школа, 1977 – 670 с.
7. Сокол О.В. Музыкальная культура как предмет музыковедения. / Одесский музыковед '93. О., 1993 - с. 91-98.
8. Сокол О.В. Структура музыкознания: Пособие по курсу "Введение в музыкознание" / Одесская гос. консерватория им. Неждановой. - М.: ВМК МК СССР, 1990.
9. Формирование эстетической культуры младших школьников / Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джоза Д.Н. - К.: Рад. школа, 1980. – 151 с.

Олексій ВІВИЧ

ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий курівник – кандидат педагогічних наук, ст. викл. М.П. Назаренко

Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу, використання новітніх освітніх технологій.

Особливої уваги вимагає підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики, які б могли продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання музичної педагогіки у відповідності з європейськими світовими стандартами.

Загальнопедагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів розглядали А. Алексюк, І. Бех, Б. Гершунський, О. Глузман, В. Кремень, І. Підласий, Т. Ротерс, С. Сисоєва, М. Ярмаченко та ін.

Різні аспекти професійної підготовки вчителів музики розроблялися в роботах таких вчених, як Л. Арчажнікова, В. Дряпіка, О. Алексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Черкасов, Г. Шевченко та ін.

Проблему якості фахової підготовки майбутніх учителів музики розглядали Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксина, А. Мартинюк, Л. Масол, Н. Миропольська, К. Нікольська-Береговська, І. Цой та ін.

Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики розглядалася науковцями в різних аспектах: методика вокального співу вчителів музики з позицій професійного виконавства (Л. Дмитрієв, М. Микиша, В. Морозов, В. Юшманов та ін.); методика вокально-хорової роботи з дітьми (А. Менабені, Д. Огороднов, Г. Струве, Г. Стулова та ін.); теорія диригентського виконавства (Л. Безбородова, Г. Єржемський, Ш. Мюнш та ін.).

Окремі питання фахової підготовки були предметом дисертаційних досліджень, присвячених особливостям удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики (Л. Азарова, М. Букач, О. Ляшенко, Т. Ткаченко та ін.); формуванню музично-виконавської діяльності (І. Гринчук, Н. Згурська, І. Мостова, Г. Саїк та ін.); питанням методики вокально-хорової роботи (Л. Костенко, П. Ніколаєнко, Т. Пляченко, Т. Смирнова та ін.).

Специфіка вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики розглядалася науковцями в різних аспектах: методика вокального співу вчителів музики з позицій професійного виконавства (Л. Дмитрієв, М. Микиша, В. Морозов, В. Юшманов та ін.); методика вокально-хорової роботи з дітьми (А. Менабені, Д. Огороднов, Г. Струве, Г. Стулова та ін.); теорія диригентського виконавства (Л. Безбородова, Г. Єржемський, Ш. Мюнш та ін.).

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких представлені результати наукових досліджень, показав, що проблема підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики ще залишається актуальною.

Важлива роль в системі підготовки майбутнього вчителя музики належить комплексу вокально-хорових дисциплін: диригуванню, методиці викладання диригування, хоровому класу, практикуму



роботи з хором, сольному співу та методиці його викладання, хоровому аранжуванню, хорознавству, програмні вимоги з яких передбачають всебічну підготовку студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Серед них хорове диригування та сольний спів є основними профілюючими предметами, що готують студентів до практичної вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі та індивідуальної вокальної роботи в музичних і педагогічних навчальних закладах.

Зміст занять, як свідчить програма з «Диригування», спрямовано на підготовку студентів до майбутньої діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

Аналіз методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє стверджувати, що в процесі навчання майбутні вчителі:

- набувають виконавську майстерність хорового диригента;
- оволодівають умінням розкривати в процесі виконання художній задум твору і виявляти своє творче відношення до твору на основі глибокого вивчення його змісту, на основі бачення художніх образів;
- вчать читанню хорових партитур, шкільних пісень;
- оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром.

Навчально-художній репертуар кожного курсу включає хорові твори народно-пісенної творчості, твори українських, зарубіжних композиторів- класиків.

До практичної роботи з хором студенти допускаються тільки після детальної розробки методичного плану по розучуванню хорового твору (шкільної пісні), в результаті чого майбутні вчителі музики-хормейстери набувають таких практичних навичок вокально-хорової роботи, як:

- навичка самостійної роботи над хоровою партитурою;
- навичка диригування хоровою партитурою;
- навичка читання хорових партитур;
- навичка роботи над шкільною піснею.

Таким чином, роль дисципліни «Хоровий клас» у формуванні професійних якостей майбутнього вчителя музики полягає в:

- розвитку умінь свідомого і професійно-художнього виконання хорових творів на основі розвитку слухових здібностей і вокально-хорових навичок;
- ознайомленні з системою методики роботи з хором, застосуванні прийомів вивчення творів, розвитку навичок діагностики хорового співу;
- освоєнні кращих зразків класичної та сучасної хорової спадщини;
- проведенні на базі студентського хору хормейстерської практики у період навчання.

Велике значення у підготовці до практичної роботи з хором набуває підготовча робота студента, зміст якої полягає у всебічному аналізі хорової партитури. Виконання письмової анотації на хоровий твір є важливою формою навчання студентів-музикантів. Метою такої роботи є підготовка студентів до самостійної хормейстерської діяльності, для чого потрібна навичка всебічного вивчення хорової партитури. Максимальне наближення до вірного виконавського трактування і вибір хормейстерських прийомів для подолання вокально-хорових труднощів – такі основні завдання, що стоять перед студентом під час аналізу хорового твору. У письмовій роботі студенти використовують знання з музично-теоретичних дисциплін, музичної і хорової літератури, постановки голосу, хорового диригування та хорознавства. У цьому письмовому аналізі має відбитися особисте ставлення студента до виконуваного твору, що полягає в розумінні значення співвідношень засобів музичної і вокально-хорової виразності у визначенні характеру музики. Якщо ставитися до письмового аналізу не формально, а творчо, робота набуде індивідуальних рис та емоційного забарвлення. Вона має засвідчити певний рівень інтелекту студента і глибинне розуміння ним зв'язку засобів музичної виразності й літературного тексту.

Однією з профілюючих дисциплін у фаховій підготовці сучасного вчителя музики, як було зазначено вище, є сольний спів (вокал або постановка голосу). Формування співацького голосу через вимоги музичного виховання дозволяє здійснювати під час навчання зв'язок між уявленням про звучання певного твору та його конкретним вокальним втіленням, між вокальною технікою та художнім виконанням.

Основним завданням вокальної педагогіки є формування і розвиток голосу учня засобом навчально-художнього репертуару. Вивчення комплексу вокальних творів у класі сольного співу передбачає розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань:

- розвиток вокальних здібностей студента;
- забезпечення його художньо-виконавського зростання;
- підготовка до вокально-педагогічної роботи.

Основою навчального вокального репертуару має бути народна пісня, оскільки в саме народній пісенній творчості протягом тривалого часу відбувався раціональний відбір найбільш ефективних і доцільних вокально-технічних прийомів та засобів. Доцільно включати до програми твори шкільного репертуару, які за об'єктивними показниками можуть забезпечити розв'язання вокально-технічних завдань, необхідних для формування навичок та вмінь майбутнього вчителя музики. Студенти також можуть самостійно добирати для вивчення твори дитячо-юнацького репертуару і виконувати їх під власний супровід. Після того, як у студентів сформувалися навички дихання та голосоутворення на



мінімальному рівні, доцільно включати до навчального репертуару традиційні вокальні твори – пісні, романси, арії Й.-С. Баха, В. Белліні, О. Варламова, М. Глінки, С. Гулака-Артемовського, О. Гурільова, Г. Майбороди, М. Лисенка, В. Косенка, Д. Перголезі, С. Прокоф'єва, К. Стеценка, Я. Степового, Ф. Шуберта та інших авторів.

Спеціально дібраний навчальний вокальний репертуар сприяє комплексному формуванню вокально-технічних та художніх навичок, оскільки музичний твір впливає на голосовий апарат цілісно, ніби визначаючи вимоги щодо характеру звука, особливостей звуковедення і засобів художньої виразності. Отже, керування процесом навчання співу має спиратися на науково обґрунтовану послідовність використання певних розділів навчального репертуару, що забезпечує дидактично доцільний зв'язок цих розділів.

Серед музичних дисциплін спеціального циклу предмет «диригування» є одним з найскладніших. Диригентом може стати тільки людина емоційно, духовно та інтелектуально високорозвинена, яка має багаж різноманітних умінь і навичок. Диригент повинен бути перш за все особистістю, він повинен розуміти художній зміст музичних творів, володіти технікою диригування в усіх тонкощах. Специфіка діяльності диригента полягає в тому, що він керує колективним виконанням музичного твору та відчуває хоровий колектив як єдиний інструмент. Однією із сторін професіоналізму диригента є велика виконавська гнучкість, здібність до імпровізації, до варійованої зміни зовнішніх форм свого плану виконання. Творчість видатних виконавців – це зразки глибокого проникнення в авторський текст, гідний приклад дбайливого до нього відношення. Отже, диригент повинен володіти цілим комплексом музичних здібностей, знань, а також особистісних якостей. Тому на заняттях студенти розвивають музичний слух, відчуття ритму, ладове відчуття, опановують техніку диригування у всіх тонкощах, виховують в собі вимогливість і самовладання, привчаються до дисципліни і акуратності, вчать складати цікаві програми, проводити репетиції.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики передбачає знання методик викладання фахових дисциплін, що вивчаються на музичному відділенні мистецького факультету. Практичні навички з вокалу та диригування студенти здобувають на заняттях з сольного співу, хорового класу, хорового диригування. Особливого значення в системі фахової підготовки вчителя музики посідає курс «Методика викладання диригування», мета якого – озброєння студентів знаннями теоретичних основ диригування та методики його викладання; сприяння оволодінню курсом як складової навчально-педагогічної освіти з позицій майбутнього педагога з диригування; систематизація диригентських знань, сприяння більшій усвідомленості, самостійності в роботі над хоровими творами. Головною умовою вивчення курсу є поєднання техніки диригування з художнім втіленням композиторського задуму. Тому теоретичні відомості з техніки диригування, які студентам дає курс «Методика викладання диригування», необхідно поєднувати з практичними заняттями на прикладах творів російської, української, зарубіжної класичної та сучасної музики.

Знання теорії та методики роботи зі співацькими голосами студенти отримують на заняттях з методики викладання вокалу. Завдання вивчення даного курсу полягають у наступному: спираючись на наукові дані про будову та функції голосового апарату формувати у студентів розуміння біофізичних механізмів співацького процесу; озброїти студентів теорією і методикою формування, розвитку та охорони співацького голосу (у дорослих і дітей); ознайомити майбутніх учителів музики з методами вокальної роботи в загальноосвітній школі, музично-педагогічних навчальних закладах, дитячо-юнацьких центрах; стимулювати пошукову діяльність та творчу активність студентів засобом самостійної роботи по добору і систематизації вокально-педагогічного репертуару, виконання під власний супровід вокальних вправ з модуляціями у всі тональності, ілюстрації різноманітного вокального репертуару, моделювання педагогічних ситуацій. Засвоєння методики викладання диригування та методики викладання вокалу тісно пов'язане з вивченням таких предметів як: сольний спів, вокальний ансамбль, хоровий клас, хорове диригування, шкільний пісенний репертуар, методика музичного виховання, акомпанемент та імпровізація (або концертмейстерський клас), аналіз музичних творів та ін.

У практиці професійної діяльності майбутній учитель музики повинен знати особливості української та зарубіжної музики, музичні форми, жанри, засоби музичної виразності, системи методів керування хором, основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, оволодіти навичками просвітницької, менеджерської та науково-дослідницької діяльності. Це вимагає подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музики.

Отже, фахова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння комплексом спеціальних знань з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, вокально-хорового, інструментального циклів. Установлено, що суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє вокально-хорова підготовка, головною метою якої є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста хорового мистецтва, вітчизняної і зарубіжної співочої культури в загальноосвітній школі. Покращення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах можливе за рахунок інтенсифікації, конкретизації, поглиблення й удосконалення системи методів навчання, оновлення методик диференційованого підходу до викладання вокально-хорових дисциплін; розвитку творчої самостійності, самовдосконалення професійних якостей майбутніх учителів музики, керівників дитячих хорових колективів, тому що успішне виконання завдань музично-естетичного та



художньо-творчого розвитку дітей у загальноосвітній школі перебуває в безпосередній залежності від рівня професійної майстерності, ерудиції, культури педагога-музиканта, який формує їх погляди, переконання, смаки та ідеали.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безбородова Л.А. Дирижирование: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Коломоєць О.М. Хорознавство: навч. посібник [для студ. вищих навч. закладів. Спеціальність «Музичне виховання»] / О.М. Коломоєць – Київ: Либідь, 2001. – 168 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Пляченко Т.М. Методика викладання вокалу: навч.-метод. посібник [для студ. мист. фак. Спеціальність «Музична педагогіка і виховання»] / Т.М. Пляченко – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 80 с.
5. Шевченко І.Л. Методика викладання дирижування: навч.-метод. посібник [для студ. мист. фак. вищих навч. закладів] / І.Л. Шевченко – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 120 с.

Ігор ВОЛОШИН

ОСНОВНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В.Ф. Похиленко

Резюме: Асиміляція у реальному бутті цивілізаційних та культуротворчих тенденцій актуалізує розвиток складної системи художньої реальності, в якій треба орієнтуватися кожному вихованцеві танцювальної школи. Без її розуміння неможливо чітко визначити та педагогічно осмислити загальні тенденції розвитку сучасного синтезу мистецтв, місце в ньому хореографічного мистецтва та всіх його сучасних напрямків і течій.

Кожний із масштабних танцювальних стилів має свої шляхи вирішення завдань реалізації внутрішнього змісту, таємних смислів, провідної світоглядної та естетичної ідеї. Якщо народний танець – втілення душі, ментальності народу, історико-побутовий – головного змісту епохи, бальний – задоволення й куражу, класичний – за деякими винятками – чистоти й довершеності ліній та захоплення від безмежних технічних можливостей танцівника, то сучасний танець («модерн», «contemporary» та ін.) здатний віддзеркалювати найбільш глибокі філософські проблеми сучасної особистості й суспільства, розкриваючи найбільш потаємні першооснови людської душі в сучасному складному світі[1, С.5.].

Охарактеризувати, наприклад, напрям вуличних танців (англ. street dance) можна через два основних напрямки диско і хіп-хоп, хоча вони й не єдині та найбільш яскраві і вже мають певний історичний розвиток. Термін «диско» (англ. disco) – стиль популярної танцювальної музики другої половини 70 років, яка характеризується різноманітним чітким ритмом, визначеним четвертними нотами і підтриманим бас-барабаном; домінуванням вокалу, клавішних, струнних, електронних інструментів на відміну від року, де переважають гітари.

Однією з причин досить швидкого набуття популярності танцю диско була поява на екранах художнього фільму «Лихоманка суботнього вечора» 1977 рік, знятий актором та режисером Джоном Траволтою про популярний серед молоді танець диско (сюжет розповідає про участь в конкурсі танцю юнака і дівчини та їхню перемогу, саме виконуючи танець диско). Ідея проводити конкурси отримала практичне застосування, починають проводитись конкурси, танець набуває широкої популярності. На даний момент конкурси проводяться в номінаціях – диско соло; диско дует, пара; диско мала група (до 7 чоловік виконавців); диско формейшин (більше 8 чоловік виконавців); диско шоу; диско вільний стиль (фрістайл з елементами акробатики та гімнастики). При проведенні конкурсу існують певні правила: музика організаторів конкурсу (крім танцювальних композицій, шоу програм), темп 33-35 тактів на хвилину, 132-140 сильних ударів; регламент виконання програми в часі; відбіркові та фінальні тури; розміри танцювальної площадки; чіткий розділ за віковими групами, та рівнем підготовки виконавців; обмеження в дозволених та не дозволених танцювальних елементах; нагородження переможців конкурсу.

Для танцю диско характерні певні па, вони можуть бути досить одноманітні, які повторюються в різний проміжок часу, танцювати може будь-хто, і можуть бути досить складними для координації, і ритмічного виконання, вимагають певної професійної підготовки. В цьому танці немає жорстких правил та обмежень у застосуванні хореографічної лексики, і щодо виконання, це різноманітні повроти, скачки, кидки ногами, піруети, ковзання, переступання, пружинисті згинання колін, швидка зміна напрямку виконання рухів. Велике значення має робота рук, корпус під час танцю не залишається статичним, виконуються нахили, хвилеподібні рухи. В середині 70-х років в США здобули популярність дискотеки, де королевою була музика диско. Самі ж дискотеки були орієнтовані на середній клас, музика ідеально підходила для відпочинку по закінченню трудового тижня. Танцювальні ритми, прості мелодії, доступні тексти, забезпечували дискотекам комерційний успіх. Платівки продавались великими тиражами. Сотнями відкривались нічні клуби (в одно час досить дорогі). Не всім верствам населення такий відпочинок був не по кишені і тому цілком закономірно, що появилася нова музична культура, а з нею і танцювальна, яка влаштувала всіх незалежно від



матеріального статусу. Поступово вона отримала свою аудиторію шанувальників, назвали цю музику «РЕП» (одна із версій розшифровки абрєвіатури РЕП – «ритмічна американська поезія»).

Реп (англ. гар – удар, стук, вигукувати, викрикувати) – вокальна культура, при якій на тлі фанк-ритму під чіткий супровід комп'ютерної ритм –групи (від 98 до 110 ударів на хвилину) скоромовкою промовляється текст, що не завжди має змістовне навантаження[17, С.95]. В 70-х роках переважно в латиноамериканських і афро–американських кварталах, виникло явище, яке пізніше отримало назву культура хіп-хоп (hip-hop). РЕП – музичний напрям, з певними характеристиками, це такі як: циклічне відтворення певного звукового відрізка – лупінг (петля), або семпла (зразок); різноманітних ритмічних малюнків і т.д. Хіп-хоп, на даний час, – це напрям в сучасній культурі, який включає в себе: настінний розпис – графіті (англ. graffiti – по нашкрябувати); унікальний по своїй пластичності танець брейк-денс (break-dance); стиль одягу, манеру одягатись в спортивний одяг; і музичний напрям РЕП[3, С.66].

Ми розглядаємо хіп-хоп як танцювальний напрям з певними канонами і правилами виконання. Темп музики 20-30 тактів в хвилину, 80-120 ударів – повільний хіп-хоп, 26-30 тактів в хвилину, 104-120 ударів – швидкий хіп-хоп. Йому притаманна африканська пластика, зустрічаються більш важкі стрибки (трюкові елементи). Хіп-хоп – контрастний танець на фоні візуального послаблення корпусу (або загальної розслабленості рухів) несподівано виникають силові, акробатичні або трюкові елементи. Танцювальні рухи і саме їхнє виконання має характерну стрибкову дію, з типовими зіскоками, коливаннями корпусу, розкачуванням. Музично танець хіп-хоп виконується, головним чином, з акцентом на восьмих ноти.

Брейк-денс (break-dance) або брейкінг, бі-боінг – сильно відрізняється від інших видів танцю, можна сказати, навіть, що це прогресивно альтернативний розвиток попередніх форм танцю. Брейк – (англ. break – ломити, «розривати») дійсно багато рухів в цьому танці здаються ламаними, незакінченими. Коли «танцювальні битви» закріпили своє положення на той час і брейк став складовою частиною хіп-хоп культури («боротись за допомогою творчості, а не з допомогою зброї»), він все більше змушував танцівників використовувати свою уяву, щоб виконати найрізноманітніші трюки на батлах (зібрання виконавців брейк-денсу для змагання у визначенні кращої команди). Головне завдання на батлах – «побити» противника більшою винахідливістю найрізноманітніших фризів і рухів, і виконанням швидких і чітких під біжок[4, С.55]. На початку 80-х брейк стає все більш популярним і модним, брейкери стали з'являтися в комерційних проектах (ТВ шоу, рекламах, відео кліпах і т.д.) брейк-денс стає частиною шоу бізнесу. На екрани виходить фільм «Flash dance», який викликає захоплення молоді, і цей танець набуває широкого розповсюдження, сам же фільм розглядають як методичний посібник основних елементів брейк денсу. В кінці 80-х брейк втрачає своє значення для більшості людей і в особливості для засобів масової інформації. Завдяки шанувальникам цього напрямку, продовжує життя цей дивний і незвичний танець.

Серед американських балетмейстерів особливо слід виділити Джорджа Баланчина. Він створив неокласичний стиль у балеті. В балеті він признавав сюжет і драматургію. Баланчин вважав, що танець не повинен бути пов'язаний з сюжетом або складною структурою тематичного спектаклю. Будь яку, зовсім не танцювальну музику, вважав він, можна відтворити у танці. «Нью-Йорк сіті балі» і Школа американського балету базуються на естетиці Баланчина, який може вважатися прямим спадкоємцем М. Петіпа. Його балети сприйняли класичну традицію у всьому її багатстві, але одночасно сам Баланчин в своїх постановках відобразив і такі, властиві американським артистам якості, як динамізм і атлетизм. Хоча чоловіки в його балетах, зокрема Андре Еглевський в 1950-х роках або Едуард Віллела в 1960-х, дістали можливість продемонструвати свої досягнення, основну увагу Баланчин приділяв балеринам.

Мелісія Хайден, Марія Толчиф, Дайана Адамс, Танакиль Ле Клер, Віолет Верді, Аллегра Кент, Карін фон Арольдінген, Патрісія Макбрайд, Сьюзен Фаррелл і Меррілл Ешлі – лише небагато з тих, для кого він створював балети впродовж всієї своєї довгої кар'єри. Орієнтуючись на їх дарування, прославляючи їх, він одночасно ставив перед ними цілі, що вимагали безупинного вдосконалення техніки і підвищення майстерності[5, С.28].

Після смерті Баланчина тип джазового балету, що розроблявся ним, в якійсь мірі продовжують роботи Мартінса, але вони зв'язані і з шуканнями сучасних хореографів, таких як Уільям Форсайт.

Аналізуючи будь-яку систему танцю (класичний, народний, історико-побутовий, бальний танець), можна чітко виділити певний набір рухів, які властиві тільки цій системі танцю. Особливо чітко це можна прослідкувати в класичному балеті, де існує століттями відшліфована, чітко зафіксована мова рухів. Коли ж мова заходить про сучасний танець, то часто аналіз мови рухів замінюється міркуваннями про сучасність теми твору, сучасності звучання музики, сучасності героїв твору.

Класифікація видів сучасного танцю в узагальненому вигляді містить у собі бальний (бально-спортивний), джазовий танець, модерн, contemporary, естрадний танець та ін., деякі менш стабільні напрямки й течії. Сучасній хореографії притаманний деякий дуалізм: з одного боку, вона тяжіє до музики й відповідних засобів виразності, з іншого – розвивається як театральне мистецтво.

Характерними особливостями джазового танцю є: поліритмія (вільне дроблення основного ритму в межах незмінного темпу), ізоляція (виокремлення різних частин тіла та рух ними незалежно від інших), поліцентрика (поява інших центрів обертання), опозиція (рух однієї частини тіла у протилежному напрямку відносно її опозиційної частини, наприклад, верху відносно низу, правої частини корпусу відносно лівої та ін.), мультиплікація (розбивання широкого, крупного руху на більш дрібні), поліметрія



(прискорення та уповільнення крупного руху в межах постійної темпової основи). Виконавська специфіка джазового танцю вимагає певного набору специфічних рис характеру, зокрема, легкості, розкріпаченості, життєрадісності, почуття гумору, акторської витримки й витривалості.

На початку ХХ століття виникла нова мова рухів, новий лексичний модуль, який був названий танець-модерн. Паралельно йшов розвиток джазового танцю, як певної танцювальної техніки. Розвиваючись і удосконалюючись, ця техніка танцю не могла не вплинути один на одного і, починаючи з 70-х років нашого століття, виникла безліч танцювальної техніки, яка органічно сполучає в собі елементи джазового танцю, модерна і багато що запозичують з класичного балету. Так виник термін «Модерн-джаз танець».

Сполучені Штати Америки привнесли в світову хореографічну еволюцію два художні елементи: «вільний» танець Айседори Дункан і афро-американський джазовий танець. Останній був привезений неграми – рабами з Африки, але історично склався і еволюціонував саме в США. Художня особливість джазового танцю – довершена свобода рухів всього тіла танцюриста і окремих частин тіла, як по горизонталі, так і по вертикалі сценічного простору. Джазовий танець – це, перш за все, втілення емоцій танцюриста, це танець відчуттів, а не форми або ідеї, як це відбувається в танці-модерні.

Джаз як художнє явище – це результат сторічної еволюції гри на ударних інструментах негритянських племен Африки. Кожне негритянське плем'я має свій власний набір танців з певними ритмами для кожного конкретного випадку.

Потрапивши до Америки, негри достатньо швидко відновлювали свої свята і звичаї. Але, пристосовуючись, замість барабанів чорне населення Америки використовувало плескання в долоні і вибивання ритму ногами. Якщо в Африці звичаї, свята, танцювальні і пісенні ритми були свої у кожного племені, в Америці вони змішалися в єдине ціле.

Одночасно йшов і інший процес. Оскільки основний контингент населення США складався з ірландських, шотландських і англійських переселенців, то танці саме цих національних культур були важливою складовою частиною мистецтва і повсякденного життя. Це такі танцювальні напрями, як «Кантрі денс» – сільські танці, і бальні танці. Таким чином, можна зробити висновок, що процес зародження джазового танцю як напрями відбувався на основі африканської культури, тобто ритмів і танців фольклорного характеру, на які накладалися різні нашарування; етнічні, релігійні, естетичні, геополітичні.

В кінці ХVІІІ століття в великих містах ліберальної Півночі виникли музичні шоу для білої публіки, в яких білі виконавці, надівши маски негрів і їх костюми, імітували африканські пісні і танці. Звичайно, вони не були ідентичні оригіналу, проте екзотичність і гротесковість подібних видовищ була хорошою приманкою для публіки. Чорних акторів стали допускати на сцену тільки після закінчення в 1865 році Громадянської війни в США. Проте вони повинні були показувати себе тільки в негативно-іронічному стилі, тому в основному отримали розвиток такі жанри сценічного мистецтва, як скетч, водевіль і комедія. Саме у цих жанрах став розвиватися джазовий танець як танець театральний, що становить єдине ціле із співом і музикою. Цей шлях розвитку привів в ХХ ст. до появи такого типово американського жанру, як мюзикл.

Починаючи з 90-х років до кінця другої світової війни, розпочинається новий етап розвитку джазового танцю як особливої техніки, зі своєю школою, певною хореографічною лексикою, системою рухів. Саме в цей період джазовий танець впливає не тільки на театральний і побутовий танець, а і на балетний театр.

Жанрова природа джазового танцю стає більш очевидною. Взаємовплив «чорного» і «білого» танцю все збільшується, втрачається фольклорний характер танцю. Все це зумовлює виділення джазового танцю в окремий напрям танцювальної техніки. Найбільш відомим хореографом, танцівницею, письменницею, етнографом, і антропологом була Кетрін Данхем, – людина, якій джазовий танець зобов'язаний теорією і методикою. Досконало вивчивши африканські танці, вона включила їх в свою хореографію. В 1940 році Кетрін Данхем представляє свою першу джазову постановку «Тропіки і гарячий джаз»[2, С.43.].

Сьогодні можна виділити такі види джазу: степ, бродвей-джаз, класичний джаз, афро джаз, флеш, стріт, соул (ліричний джаз), фанк. В чистому вигляді найбільше джаз виражений в стріт джазі, який набув найменше змін. Всі сучасні молодіжні напрями: брейк, хіп-хоп, фанкі, твіст, чарльстон, шейк, бугі-вугі – це похідне від джаз танцю і побутовим модним танцем.

Естрадний танець – вид сценічного танцю, невелика хореографічна сценка, створена для естрадного виконання (частіше в концерті). Естрадні сценічні танці будуються на побутовій пластиці, побутових танцях; нерідко в основу їх лягає і джаз.

З тих пір, коли естрада визначилась, як самостійний вид мистецтва, танець став одним з головних її елементів. Інколи танець набував значення головного жанру на естраді, інколи віддавав першість іншим жанрам, але ніколи танець не був в забутті – старовинні традиції мистецтва хореографії, спираючись на чудову школу, допомагали підтримувати професійний рівень естрадного танцю навіть тоді, коли він був не в моді.

Естрадне мистецтво, – за словами Е.І. Кузнецова, – об'єднує різноманітні жанрові різновиди, спільність яких визначається в легкій пристосованості до різних умов видовищної демонстрації, в



тимчасовості дії, в концентруванні його художніх засобів виразності, що сприяє виявленню творчої індивідуальності виконавця.

Такий властивості естрадної специфіки, як «легка пристосованість до різних умов» виступів, танцювальний жанр відповідає уже тим, що для його виконання потрібно всього лиш рівна підлога, порівняно нескладний акомпанемент і бажано зручний костюм.

Другою з умов – «короткочасності» – танець відповідає хоча б тим, що для його виконання необхідна велика затрата фізичних сил. «Короткочасність» також нерозривно пов'язана з третьою, самою важливою вимогою – «сконцентрованість художніх засобів виразності», які повинні бути направлені на розкриття ідеї танцювального номеру.

Стосовно форми і змісту естрадного номеру Михайло Хрустальов стверджує, що «специфіка естрадного танцю полягає в миттєвому емоційному впливі на глядача». Саме так, увагу глядача може завоювати раптовість теми або сюжету номеру та оригінальність їх втілення. Успіх естрадного танцю часто залежить від того, наскільки повно в номері виражена неповторність обдарування і творча індивідуальність танцюриста.

Ідейність, лаконічність, оригінальність задуму і його втілення, сучасність і дохідливість засобів виразності, віртуозність та одухотвореність виконавця – такі риси, якими повинен володіти танцювальний естрадний номер.

Великий вплив на естрадний танець мав бурхливий розвиток самодіяльного мистецтва, що привело до виникнення масових форм сценічного естрадного танцю.

Основними різновидами танцювальної естради є:

- акробатичний танець з тематичною різноманітністю – героїки, лірики, гротеску;
- класичний танець – який майже стикається з віртуозністю підтримки з акробатикою;
- сюжетно-характерний танець у всіх його різновидах;
- народний танець, як сольний, так і масовий, побудований по схемі естрадного танцю;
- військова пляска – масова і сольна, побудована на елементах пантоміміки, народних танцювальних вправах і стройових вправах, які виконуються на народну або військову музику;
- масові танці герле, засновані на синхронних, ритмічних і фізкультурних вправах, які виконуються під джазову музику;
- ритмічні танці або «танці в сучасних ритмах», які увібрали в себе прийоми степа, чечітки, побутового танцю, які виконуються під акомпанемент джазу або інструментального ансамблю.

Естрадний танець дозволяє стверджувати, що він є не лише дзеркалом, яке відображає сучасність, зле і збільшувальним склом, яке дозволяє побачити підчас в сатиричному зображенні самі різноманітні прояви нашого життя[6, С.84.].

Отже, не дивлячись на те, що сучасне хореографічне мистецтво України сьогодні знаходиться ще у стані розвитку, проте сучасний танець набуває все більшої популярності і застосовується в найрізноманітніших мистецьких заходах і проектах, все більше молоді захоплюються його вивченням. І пройде не мало часу, коли воно остаточно сформується у певний культурний шар хореографії зі своїми канонами і законами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ларин В.И. Социализация младших школьников средствами искусства / В. И. Ларин. – Минск.: Наука, 1992. – С. 5.
2. Никитин В. Модерн-джаз танец. Начало обучения / В. Никитин. – М., 2002. – С. 43.
3. Рубаненко А.М. Танец в межэтнической коммуникации. Межэтническая коммуникация в современном социокультурном пространстве. – М.: Наука, 2004. – С. 66.
4. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. – М., 2000. – С. 55.
5. Сучасні танцювальні журнали: Тутті – інформ – №3 (7) '98; Dance magazine – 1998р. Па – 1990р. – С.28.
6. Юрцевич Ю. Є. Музыка: словник-довідник / Ю. Є. Юрцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – С. 84.

Олександр ГАЙДАЙ

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ДИРИГУВАННЯ

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Анотація. В статті здійснено спробу визначити місце самостійної роботи студентів як необхідної складової диригентської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Постанова проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства самостійна робота вважається необхідним компонентом підготовки бакалаврів та магістрів у рамках європейської інтеграції вищої системи освіти. Згідно з вимогами Болонської декларації значна увага зосереджується на впровадженні різноманітних видів самостійного навчання у підготовці майбутніх компетентних фахівців, здатних оперативну реагувати на якісні перетворення характеру й змісту праці, на зміни в професійному середовищі та суспільстві. За останні роки відбувається перехід до реалізації компетентності моделі підготовки фахівців, що створює необхідність рішення існуючих протиріч між організацією самостійної роботи студентів в ВНЗ та сучасними вимогами щодо професійної компетентності майбутнього фахівця.



Метою статті є спроба розглянути місце самостійної роботи студентів в процесі становлення сучасного фахівця-музиканта, що є ефективним засобом фахової підготовки майбутнього вчителя музики та органічною складовою процесу навчання у вищому навчальному закладі.

Розробленість проблеми. В педагогічній науковій літературі самостійна робота студентів розглядається як сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, з допомогою яких здійснюється самостійне закріплення та поглиблення набутих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а також оволодіння новими. Вона є органічною складовою усіх ланок процесу навчання, а також ефективним засобом професійної підготовки майбутнього вчителя музики і відіграє надзвичайно важливе значення для здійснення роботи в напрямку формування й удосконалення знань, розвитку мислення та особистісних якостей. Тому такий підхід утворює фундамент для використання будь-якого іншого методу навчання. Сучасні навчальні процеси і науково-технічний розвиток роблять метод самостійної роботи одним із основних. Самостійна робота значно розширює обсяг навичок та вмінь студента, виступає своєрідним діагностом стосовно визначення якості його знань. Самостійна діяльність студентів та її активізація є необхідною умовою оволодіння сучасним змістом вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень В.Ягурової, А.Менабені, С.Буряки, Л.Жарової, Г.Ващенко та інших авторів дає підставу констатувати, що вміло організована систематична самостійна діяльність студентів сприяє оволодінню ними глибокими й міцними знаннями, активізації розумових операцій, розвитку пізнавальних інтересів і здатності до тривалого інтелектуального напруження, засвоєнню раціональних прийомів самостійного навчання.

Самостійна робота студентів тісно пов'язана з активним, усвідомленим, вольовим, цілеспрямованим виконанням розумових, фізичних, емоційних зусиль, спрямованих на оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Через призму особистісних рис розглядали самостійність такі видатні психологи та педагоги ХХ ст., як С.Л.Рубінштейн, Т.М.Якобсон, І.П.Алексеев, І.Я.Лернер, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін. Сутність самостійної роботи, технологію та методику її організації досліджували С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Буряк, М.Дайрі, О.Нільсон.

Самостійну роботу П.Підкасистий розуміє «як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію»[5,234], за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів навчання як на уроці, так і під час виконання домашнього завдання. Вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта зробили такі вчені, як Л. Арчажнікова, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Апраксина, А. Болгарський, А. Растрігіна, С. Горбенко, І. Назаренко, Л. Хлебнікова. Науковці виокремлюють специфічні риси організації навчально-виховного процесу та накреслюють коло першочергових питань, від вирішення яких залежить здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань. Особлива увага приділяється розвитку у студентів конкретних умінь та навичок: диригентських, педагогічних, виконавських, музичного сприйняття тощо. Це роботи А. Андріанкіна, Н. Венедиктової, С. Куришева, І. Мостової, Т. Стратан. У музично-педагогічній літературі накопичений досить суттєвий науковий доробок щодо розвитку співочого голосу, диригентсько-хорових навичок, формування художнього смаку, інтересу, любові до музики. За Т. В. Пономаренко «Саме самостійну роботу ми вважаємо важливим чинником у формуванні творчої особистості диригента, майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи, яка обумовлена не тільки специфічними вміннями, спеціальною підготовкою, але й загальною культурою, високим інтелектуальним розвитком особистості» [6,371]. Горожанкіна О. зазначає « Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів музики професійно-творчого мислення, особливе місце належить організації самостійної роботи студентів, яка сприяє як активізації розумової діяльності, так і розвитку творчого мислення» [1,6]. Отже, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми підтвердили актуальність проблеми і разом з тим, недостатність її вивчення у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Вклад основного матеріалу. Займаючись самостійною роботою, студенти часто виявляють недостатній рівень знань, що примушує їх звертатись до повторення раніше вивченого матеріалу для уточнення та доповнення окремих його положень, виявлення нових зв'язків. Таким чином, самостійна робота не лише поглиблює знання, але й допомагає їх систематизувати. Самостійність неможлива без активності, як остання – без самостійності. Не випадково К.Д.Ушинський вважав самостійну діяльність єдиною міцною основою «будь-якого плідного вчення». Він підкреслював, що «Самостійна діяльність стосується всіх психічних функцій людини: уваги, пам'яті, уяви, мислення, почуттів, волі, і особистість володіє великими ресурсами для розвитку в ній активності і самостійності». Це свідчить про те, що К.Д.Ушинський розглядав самостійну роботу ефективним засобом розвитку творчої активності

В результаті самостійної роботи отримані знання та навички активно взаємодіють між собою, що дає можливість широко використовувати їх у практичній музичній діяльності.

В сучасних умовах значно підвищилась увага представників різних сфер науки, зокрема психолого-педагогічної, до вивчення й розробки питань самостійної роботи студентів та її значення в підготовці майбутнього фахівця. Перед вищою школою поставлене завдання пошуку нових технологій в організації самостійної роботи студентів, які б ефективно впливали на поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців.



Підвищення вимог щодо якості підготовки педагогічних кадрів обумовлюють збільшення обсягу та глибини знань, а в умовах музично-педагогічного факультету – посилення значення практичних (групових, індивідуальних) занять. Тому широке впровадження в навчальний процес самостійної роботи студентів є одним з необхідних і важливих засобів подальшого удосконалення навчального процесу у вузі.

Практика свідчить, що найбільш ефективним навчальний процес є у тих навчальних закладах, де він спирається на змістовну самостійну роботу студентів. Тому сучасна дидактика велику увагу приділяє обґрунтуванню методики самостійного опанування студентами теоретичних знань, практичних навичок та вмінь. Для цього у навчальних закладах намагаються створити сприятливі умови для самоосвіти студентів.

На основі практичного досвіду нами проаналізовані, розроблені й обґрунтовані певні правила і норми організації самостійної роботи, які передбачають, докладне визначення завдань з відповідних дисциплін, як для окремих студентів, так і для всієї аудиторії, конкретне формулювання певних проблемних завдань для їх вирішення під час самостійної роботи, забезпечення студентів в достатній кількості навчальною літературою, посібниками, створення належних організаційно-методичних умов для самостійної роботи, всебічне врахування індивідуальних особливостей загального й музичного розвитку студентів, їх здібностей, інтересів, нахилів, систематичний контроль і дійова допомога студентам під час самостійної роботи.

Серед різних видів самостійної роботи особливого поширення набули домашні завдання. У вищій школі навчальна робота полягає в самостійному виконанні завдань, запропонованих викладачем з метою більш глибокого засвоєння навчального матеріалу та практичного його застосування.

Домашні завдання передбачають: засвоєння нового матеріалу за підручником або матеріалом лекції, виконання усних вправ, самостійні тренування, виконання письмових вправ, виконання творчих робіт, проведення спостережень, виконання таблиць.

Самостійна робота є органічною складовою усіх ланок процесу навчання. Залежно від змісту, характеру матеріалу, що вивчається, завдання можуть бути простими й складними, менш і більш тривалими за часом виконання.

Самостійна робота на занятті за умов належної її організації й повсякденного проведення не тільки справляє позитивний вплив на якість знань студентів і формування у них умінь та навичок навчальної праці, а й допомагає зрозуміти мету та зміст завдання, визначити послідовність його виконання. Крім цього виникає можливість виникнення проблемної ситуації, а також її розв'язання з допомогою використання набутих знань, умінь та навичок.

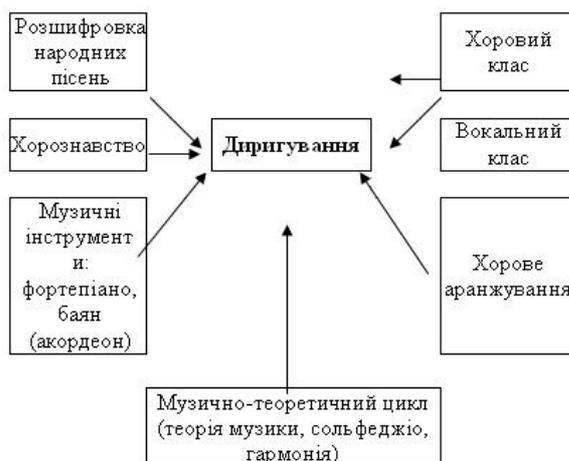
Самостійна робота необхідна передусім для формування у студентів упевненості у правильності своїх міркувань, дій або осмисленого розуміння допущених помилок і їх виправлення. Вона сприяє також розвитку їхньої пізнавальної активності, формуванню почуття відповідальності, впевненості в собі. Щоб самостійна робота студентів у певному обсязі реалізовувала свої навчальні та виховні функції, вона має бути планомірною, систематичною та змістовною.

Значення самостійної роботи диригента важко переоцінити, адже саме на ній ґрунтується перший стан диригентської праці – ознайомлення з твором та формування виконавчого задуму. Вона складається як безпосередньо з роботи над хором твором, так і з опрацювання великого обсягу науково-методичної, публіцистичної літератури музикознавчого та хорознавчого змісту, і включає в себе гру хорової партитури на інструменті; спів партій; прослуховування та перегляд аудіозаписів, фонограм, відеозаписів; всебічний аналіз форми, мелодії, гармонії, фактури, голосоведіння, стилю, жанру твору; знайомство з творчістю композитора, автором поетичного тексту, тощо.

Внаслідок такої праці відбувається сприйняття авторського задуму та формування власного виконавчого плану. Цей метод надбання професійних знань, вмінь та навичок в позанавчальний час не завжди вміло та ефективно використовується студентами, тому в даних методичних рекомендаціях стисло охарактеризовані види самостійної роботи над партитурою, аналізом твору, науково-методичною, публіцистичною літературою.

Самостійна робота в класі диригування передбачає оволодіння технікою диригування в такій мірі, яка б дозволила майбутньому фахівцеві кваліфіковано проводити репетиційну роботу з хором колективом та виступати з ним як диригент; враховує головні якісні принципи, якими повинен керуватися диригент: економічність, ясність, точність, ритмічність рухів; інформативність та ілюстративність, змістовність та виразність, вільність та природність диригентського жесту.

Велика увага приділяється питанням співочої культури, вихованню у студентів функціонально-ладового мислення, вміння влучно і усвідомлено інтонувати хорові голоси партитури, що можливо лише в тісному зв'язку з іншими дисциплінами хорового циклу, а саме:



Отже, метою самостійної роботи є навчити студентів самостійно працювати над хоровою партитурою, засвоювати спеціальні знання та вміння, виробляти необхідні прийоми диригування та навички їх практичного застосування.

Самостійна робота студентів повинна розв'язувати наступні завдання: оволодіння спеціальними теоретичними та практичними знаннями, вміннями і навичками диригентської майстерності, формування основних прийомів техніки диригування, засвоєння принципів та методів роботи з навчальним матеріалом, опанування методики роботи з музичним матеріалом (робота над хоровою партитурою без супроводу, з супроводом, творами для малих форм вокальної роботи, ансамблем, інструментом), розвиток художньо-творчого мислення особистості, її пізнавальної активності, музичних здібностей та творчих можливостей, виховання самостійності, самоактивності та виконавської волі у вирішенні художньо-виконавських завдань інтерпретації твору, виховання в майбутніх фахівців любові до обраної професії, інтересу до хорового мистецтва.

Знати видатних диригентів та кращі зразки хорових творів минулого та сучасності, основні напрями розвитку хорового мистецтва, основні прийоми техніки диригування, методику аналізу хорової партитури, засоби виконання різних видів звуковедення, значення спеціальної музичної термінології, умовних музичних позначень.

Вміти застосовувати теоретичні знання в процесі роботи над хоровою партитурою, відпрацювати диригентські прийоми, протактувати будь-які прості, складні чи мішані розміри, зробити аналіз хорової партитури, показати будь-який з основних прийомів з техніки диригування на прикладах та творах, грати прості за формою та фактурою хорові твори, визначити та осмислити художні завдання хорових творів, скласти поетапний план розучування твору з хором.

У диригентській підготовці самостійна робота є одним із засобів оволодіння студентами глибокими знаннями, вміннями та навичками з диригування, активного, самостійного, усвідомленого їх засвоєння та практичного використання у роботі з хором. Вона позитивно впливає на розвиток розумових, творчих, інтелектуальних здібностей. Тому від уміння студентів самостійно здобувати й застосовувати знання, активно працювати значною мірою залежить результативність навчально-виховного процесу у класі диригування, головна мета якого полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості, готової до активної трудової діяльності.

Всі діючі програми з диригування передбачають самостійну роботу студента над удосконаленням диригентських умінь та навичок. Це обумовлено тим, що кожен з них повинен отримати більший їх обсяг, ніж відведено годин для курсу Диригування.

Самостійна робота має велике значення не тільки для формування особистісних якостей, а й для впровадження в практику диригентського навчання дидактичних принципів навчання, серед яких особливо велику роль відіграють активність та усвідомленість. Завдяки самостійній роботі створюються сприятливі умови для оволодіння прийомами диригентської техніки та усвідомленого аналітичного засвоєння хорової партитури. Вона відкриває великі можливості для успішного розвитку творчої індивідуальності студента. Тільки в активній музично-педагогічній діяльності студент може навчитися використовувати набуті уміння та навички у самостійній роботі.

Самостійна робота з диригування є органічним продовженням тих форм діяльності, які використовуються на заняттях. Основними з них вважаються: інтонаційно-слухове засвоєння хорових творів, спів хорових голосів та акордів, виконання хорової партитури на фортепіано, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз твору, диригентське втілення хорової композиції.

Як зазначалось вище, аналіз літератури з питань диригентської підготовки свідчить, що в переважній більшості питання самостійної роботи студентів в дослідженнях авторами майже не розглядалися, а якщо й розглядалися, то лише частково, в контексті теми дослідження. Автори, які досліджували питання самостійної роботи пов'язували їх, головним чином, з втіленням хорового твору у диригентському жесті, інтонаційно-слуховим засвоєнням хорових партій твору. Незважаючи



на те, що аналітичне засвоєння твору відіграє велике значення у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики, питання ролі і значення аналізу хорової партитури, методики його написання є мало дослідженими.

Тому важливим ми вважаємо пошуки таких форм роботи та методів у самостійній аналітичній роботі студентів над хоровою партитурою, які б сприяли розвитку самостійного, активного мислення як неодмінної умови усвідомленого її диригентського втілення.

Аналіз хорового твору як одна з форм самостійної роботи, як відомо, передбачає музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський його розбір, що дозволяє студентові ґрунтовніше вивчити твір, розкрити ідейну, емоційну, образну сферу його змісту та втілити у диригентському жесті.

Ознайомлення з багатством мелодичних, гармонічних, ритмічних, динамічних, вокально-хорових засобів виразності твору допоможе студенту зрозуміти особливості стилю, своєрідність манери письма композитора, визначити специфічні індивідуальні виражальні прийоми, використані для створення художнього образу. Крім цього аналіз партитури дає можливість вчителю музики в майбутньому не тільки визначити, а й долати вокально-хорові та виконавські труднощі, які можуть виникнути у майбутній хоровій діяльності.

Перед тим, як розпочати детальний розбір твору необхідно внутрішньо його почути, усвідомити, міцно вивчити з допомогою гри на фортепіано та відновлення голосом. Лише усвідомлені слухові і вокально-хорові уявлення та відчуття допоможуть студенту в роботі над твором, що аналізується.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене необхідно визначити що самостійна робота є органічною складовою усіх ланок процесу навчання і ефективним засобом професійної підготовки майбутнього вчителя музики. У диригентській підготовці самостійна робота є одним з засобів оволодіння студентами глибокими знаннями, вміннями та навичками з диригування, а також формування у них пізнавальної активності й самостійності, розвитку розумових, творчих, інтелектуальних здібностей. Самостійне аналітичне вивчення студентами хорових творів є неодмінною складовою навчального процесу у класі диригування. Щоб самостійна робота студентів у повному обсягу реалізовувала свої навчальні та виховні функції, вона повинна бути планомірною, систематичною та змістовною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горожанкіна О. Самостійна робота як складова розвитку мислення майбутнього вчителя музики. *zbitnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/14.pdf*. 17с.
2. Дебеля Ж.М. Формирование самостоятельности студентов в процессе обучения дирижированию на музыкально-педагогическом факультете. Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1977. - 15с.
3. Менабени А.Г. Самостоятельная работа студента при обучению сольному пению на музыкально-педагогическом факультете. – В кн.: Музыкально-педагогическая подготовка учителя. –М., 1991.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Пидкасистий П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. Пономаренко Т.В. Самостійність як важливий чинник у мистецтві диригування майбутнього вчителя музики. //Педагогіка вищої школи. – 2013. – Вип. 37.
7. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
8. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник. –К.: УЗМН, 1998. – 248 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник /О.П.Рудницька. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Чердиченко Н.М. Поради хормейстерам. – К., 1974.

Євген ГАНУЛ

ГІТАРА: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Актуальність дослідження. «Гітара (ісп. guitarra від грец. Kithara–ліра) – це рід струнного щипкового музичного інструменту з дерев'яним корпусом – резонатором у формі вісімки й з довгим грифом» [1,с 2]. Саме таку інформацію ми знайдемо, звертаючись до різних джерел. Але, як же відбувалось народження цього інструмента? Можна багато сперечатися звідки і коли з'явилася сучасна гітара. Це й не дивно, адже перші струнно-щипкові інструменти, які з'явилися прообразом гітари, з'явилися в глибокій старовині близько 2 тисячоліття до н. е. Тому, дослідження становлення і розвитку гітари є актуальним й своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Багато істориків, які вивчали походження гітари прийшли до висновку, що вона з'явилася в Іспанії, саме тут гітара зазнавала багато перевтілень, пройшла всі етапи свого розвитку. Російський історик М. Карамзін писав, що ще в VI столітті слов'яни любили грати на кіфарі й гусях, не розлучаючись з ними, навіть, у суворих військових походах. Це свідчить про те, що гітара у своєму розвитку пройшла ті ж етапи, що і в країнах Західної Європи.



Мета статті полягає у дослідженні етапів становлення і розвитку гітари як музичного інструменту.

Виклад основного матеріалу. Народженням гітари як сучасного інструмента можна вважати появу класичної іспанської гітари – національного іспанського інструмента. Але її появі в традиційному нинішньому вигляді передував довгий шлях розвитку, коріння якого йдуть у глиб історії. На думку деяких дослідників, цибуля первісного мисливця використовувалася не тільки як зброя, а й як музичний інструмент [3, с. 5]. Так, якщо на цибулю натягнути не одну тязу, то в силу її різної довжини, сили натягу й товщини змінюється висота видаваного ними звуку. Ймовірно, саме такий вигляд мав найдавніший музичний інструмент, що став прототипом асиро-вавилонської чи єгипетської кіфари. У свою чергу, стародавні кіфари стали «предками» гітари. У Месопотамії та Єгипті деякі різновиди кіфар (у тому числі єгипетська Набла та арабська ель-ауд) отримали подальший конструктивний розвиток і поширилися по всьому середземноморському узбережжю вже у 3–2 тисячоліттях до нашої ери.

Найраніше зображення інструмента, схожого на гітару, належить до 2 століття, (Іспанія). Це малюнок на барельєфі, який прикрашав надгробну стелу в Меріді. Це вже свідчить про деяку «культуовість» інструмента та його специфічну спрямованість [3, с. 13].

Починаючи з X століття, зображення струнних щипкових інструментів стає загальноприйнятим. Інструменти цього періоду ще поєднували в собі риси, які в епоху Відродження розподіляться між різними видами щипкових – такими, як віола, віуела й гітара. Гітара мала чотири подвійні струни (чотири хору). Виконавці застосовували такі прийоми гри, слідуючи своїй фантазії: пальцями, плектром (медіатором), смичком. Уже на цьому етапі були закладені основні принципи звуковидобування, які спричинили за собою вдосконалення конструкції й остаточне формування родини струнних інструментів.

У XIII столітті гітара була вже широковідома в Іспанії. Вона стає народним інструментом, застосовується для сольної гри, акомпанементу співу та супроводу танців. Таким чином, гітара з культового середовища переходить у сферу побутового музикування, про що свідчать мініатюрні рукописи, на яких художники зображали придворних менестрелів з гітарами [1, с. 123–124].

На півдні Піренейського півострова в стародавній державі Тартес (сучасна Іспанія) склалися два типи кіфар (гітар – фонетичне зміна): латинська (римська) і мавританська (арабська) з характерним для кожного виду способом звуковидобування.

При гри на латинській або римській кіфарі використовувався прийом *punteado*, тобто гра щипком. А при гри на мавританській чи арабській кіфарі – прийом *gasgado*, тобто «брякання» по струнах всіма пальцями правої руки. Внаслідок гри щипком – вона стала основою класичної школи. При цьому додалися нігтьовий і пальцьовий способи звуковидобування для правої руки, гра з опорою – *aroiando* і без опори – *tigando* на струну після щипка. У свою чергу, гра прийомом *gasgado* стала основою іспанського стилю виконання *flamenco*, а звуковидобування за допомогою різних пристосувань відбилося в сучасній гри медіаторами. Мавританська гітара не знаходить широкого розповсюдження серед сільських музикантів, а залучає коронованих осіб і належить до двору Альфонса X. Латинська ж – знайшла своїх «прихильників» в особі менестрелів [5].

На рубежі XV–XVI століть, до моменту проникнення в інші європейські країни гітара мала п'ять струн і квартовий лад, як і споріднена їй лютня. У Німеччині чи Італії була додана шоста струна і гітара набула свого класичного вигляду, злегка змінивши лад для більш повного використання звуку відкритих струн. У такому вигляді гітара стала важливим музичним інструментом з широкими можливостями. Цей час ми й будемо вважати точкою відліку історії сучасної гітари. На той момент уже існувало паралельно з іспанською класичною гітарою й інші її різновиди, виходячи з географічного положення та особливостей культурного розвитку [1, с. 111–114].

Англійською гітарою в Англії XVIII століття називався інструмент грушоподібної форми з 6–14 струнами (точніша назва – цистра). Вона була досить популярна на той час і не тільки в Англії, але в таких країнах, як Франція, США. Англійська гітара була прототипом португальської гітари [1, с. 201–203].

Гавайська гітара (укулеле), яка використовується і в сучасній американській музиці, має глибокий корпус і 4 металеві струни; грають на ній за допомогою плектра. Своїм характерним звучанням вона зобов'язана ковзній сталевій платівці, яка ставиться на струни, але не притискає їх до грифа, змінюючи їхню довжину, а, отож, висоту звуку. Також гітара укулеле може бути різних форм, як традиційна гітароподібна, так і у формі ананаса, у формі весла, трикутної форми, квадратної і т.д.

Що стосується Росії, то на рубежі XIX–XX століть великий попит мала семиструнна гітара, настроєна в основному за терціями. Техніка гри на шестиструнній і на російській семиструнній гітарі практично ідентична, проте терцевий лад семиструнної гітари менш зручний у складних поліфонічних творах, бкльше підходячи для акомпанементу. У підсумку універсальність іспанської гітари стала незаперечною [4].

Повернемося до класичної гітари, яка пережила свій перший розквіт у період з кінця XVIII століття до середини XIX століття. Ряд блискучих віртуозів і композиторів пов'язали своє життя з цим інструментом. Серед них – найвідоміші іспанці Д. Агуадо, Ф. Сор та італійці М. Каркаси, Ф. Каруллі, М. Джуліані та багато, багато інших. Якщо гітара була в руках доброго виконавця вона звучала як «маленький оркестр». Багато композиторів того часу (Монтеверді, Россіні, Доніцетті, Верді, Массне)



використовували гітару у своїх операх, а К. Вебер, Берліоз, Ш. Гуно та інші – самі грали на гітарі. Знаменитий скрипаль Паганіні був прекрасним гітаристом і написав для гітари ряд творів. Російські композитори М. Глінка й П. Чайковський любили гру на гітарі, а такі письменники та поети, як Державін, О. Пушкін, М. Лермонтов, Л. Толстой, Гете, Байрон, Шеллі, Бодлер, присвятили їй не одну сторінку в своїх творах [2].

Після того, як з'явився такий інструмент, як фортепіано, на довгий час популярність гітари впала. Пальма першості була передана більш молодому інструменту. Лише на початку ХХ століття з появою таких віртуозів, як Ф. Таррега, М. Льобет, А. Сеговія та інших, настав перелом – їх творчість стала еталоном, вищим ступенем розвитку класичної гітари. Техніка гри цих музикантів давала змогу виконувати дуже складні твори у великих концертних залах. З цього періоду гітара знайшла статус сольного концертного інструмента, зайнявши одне з провідних місць серед інших класичних інструментів.

Одним із особливих етапів розвитку гітари стала поява електрогітар. Багаті можливості звукової обробки, аналогові й цифрові процесори призвели до невідомості змінити звук класичної гітари. Одночасно розширилися виконавські можливості. Музиканти отримали можливість максимально точно наблизити звучання гітари до бажаного результату. Електрогітару стали використовувати в джазі й блюзі, у роки, до електрогітари зверталися композитори, які писали академічну музику.

У цей час з'являються такі віртуози, як музиканти групи Бітлз (The Beatles), Джиммі Хендрікс (Jimmy Hendrix), Інґві Мальмстін (Yngwie Malmsteen), Джо Сатріані (Joe Satriani), Річі Блекмор (Ritchie Blackmore) і т.д. Електрична рок гітара, з відповідними обробками, стає самостійним видом музичного інструмента. Хоч, багато творів The Beatles, прекрасно звучать і в класичному виконанні. Це ще раз доводить універсальність гітари. Стає зрозуміло, чому гітара, у всіх її численних різновидах, стала найпопулярнішим сучасним інструментом. Гітара знаходить місце і в студіях, і на концертних майданчиках, і вдома, і в поході біля багаття.

Висновки Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що гітара пройшовши довгий шлях розвитку, витримавши перевірку часом, зліт і падіння, усе ж таки змогла знайти своє місце на музичному олімпі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Розеншильд К. История зарубежной музыки /вып. I/. М., Музыка, 1978. – 544 с.
2. Иллюстрированный биографический энциклопедический словарь гитаристы и композиторы. <http://www.abc-guitars.com/index.htm>
3. Циркин Ю.Б. Финикийская культура в Испании. М., Наука 1976. – 247 с.
4. Вольман Б. Гитара в России. Очерк об истории гитарного искусства. Ленинград, 1961. – 156 с.
5. Карпов Л. В. Звукообразование на гитаре выпуск № 54, 2008. – 123 с.

Ольга ГЕОРГІЄВА

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СТИЛЮ «ФЛАМЕНКО»

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, нівелювання особливостей традиційної культури, необхідно сприяти збереженню та розвитку надбань світової культури. Сьогодні актуальним є наукове осмислення розвитку різних стилів мистецтва. Серед інших стилів мистецтва, особливе місце займає мистецтво фламенко.

Аналіз досліджень і публікацій. Книга під назвою «Фламенкологія» була написана Гонсалесом Климентом в 1955 році і дала назву цілому розділу мистецтвознавства. Вчені цього напрямку досліджують походження фламенко та його особливості. Походження слова «фламенко» не є остаточно визначеним. Джордж Борроу вживає слово *flamenc* як синонім до слова «циган». Блас Інфанте у своїй книзі «Витоки фламенко та секрет канте хондо» стверджував, що слово «фламенко» походить від іспано-арабського *fellahmengu*, яке означало «вигнаний селянин». Інші гіпотези щодо етимології слова «фламенко» пов'язують його значення з Фландрією («фламенко» іспанською також означає «фламандська мова»). Також «фламенко» відносять до слова *flamante* («палкий», як виконавці фламенко) [5].

Єдиним радянським дослідником фламенко, що опублікував декілька наукових праць, був український гітарист та мистецтвознавець А. Шевченко. Його посібники «Неукротимі ігри фламенко» та «Гітара фламенко. Мелодії та ритми» були для багатьох гітаристів єдиним джерелом інформації [4]. Гітаристами, що досліджують фламенко на українському просторі, також є Владислав та Дмитро Золотники, Валерій Петренко, Віктор та Костянтин Осинські, Євген Седько, Павло Степанович, Дмитро Бесараб та ін.

Метою даної статті є дослідження становлення і розвитку мистецтва фламенко.

Виклад основного матеріалу. Фламенко – це стиль музики і танцю, який склався в Андалузії наприкінці ХVІІІ ст. Фламенко – це більше ніж музика. Це цілий світогляд, ставлення до життя. Не обов'язково бути артистом фламенко, щоб належати до цього світу. Фламенко – це насамперед все те, що забарвлене сильними емоціями і душевними переживаннями. Перша документальна згадка про



фламенко відноситься до 1780 р. Цей час і прийнято вважати початком його існування. Спів і танець супроводжуються грою на гітарі та кастаньетах. Виконавці фламенко називаються «байлаор» (танцюрист), «кантаор» (співак), «токаор» (гітарист). Мистецтво фламенко включає низку жанрів, кожен з яких має специфічну структуру, характер та компас (ритм) [6].

Витоки фламенко беруть свій початок ще в мавританській культурі. Значно вплинула на цей стиль і циганська музика. У XV ст. в Іспанію з Візантії, що розпалася, прибули цигани та розселилися в провінції Андалузія. За своїм звичаєм, вони стали переймати і переосмислювати місцеві музичні традиції: мавританські, єврейські і власне іспанські. З цього поєднання музичних традицій, переосмисленого спочатку циганами, а потім іспанцями, народилося фламенко [1].

Довгий час фламенко вважався «закритим мистецтвом», оскільки цигани жили ізольованою групою і фламенко формувалося у вузьких колах. До 1842 р. фламенко мешкало в основному в циганських будинках і за закритими дверима заїжджих дворів і таверн. Надбанням широкої публіки фламенко стає з появою спеціальних артистичних кафе, *café cantante*, в яких виступали виконавці фламенко. Перше таке кафе було відкрито в Севільї в 1842 р., і до 70-х років XIX ст. численні «кафе кантанте» були створені у містах Севілья, Кадіс, Пуерто-де-Санта-Марія, Малага, Гранада, а в слід за ними і за межами Андалузії – у Мадриді, Барселоні [6]. Публіка оцінила ту пристрасть, з якою виконувалися пісні, ця музика знайшла відгук у серцях людей – і піднялася на сцену. Чим популярніша вона ставала, тим більше зростав професіоналізм виконавців. Кафе кантанте ставали свого роду майстернями, в яких опрацьовувалися грані мистецтва фламенко і де воно піднімалося на самі вищі сходишки.

«Золотий вік» фламенко пов'язують з ім'ям кантаора Сільверіо Франконетті (1829-1889), який став центром епохи, коли фламенко досягло свого апогею і коли були створені його найпрекрасніші зразки. Серед найбільш видатних гітаристів того часу були *Maestro Patiño*, *Paco el Barbero* і *Paco Lucena*, а серед танцюристів – *Antonio de Bilbao* і *Juan la Macarrona*. Епоха кафе кантанте вважається золотим століттям. Все, що було створено тоді, є еталоном, а все те, що було створено пізніше, вже не вважається чистим. Наприкінці XX ст. фламенко починає вбирати в себе кубинські мелодії і джазові мотиви.

Фламенко втілює складну культурну традицію, яка виникла завдяки унікальній взаємодії арабської, андалузької, сефардської та циганської культур, котрі існували в Андалузії. Латиноамериканські та кубинські впливи також відіграли важливу роль у формуванні музичних форм фламенко [2].

Як тільки фламенко зародилося в Андалузії, це явище одразу стало окремою субкультурою, що спочатку зосередилась на території, відомій як Нижня Андалузія: Севілья, Кадіс і частина Малаги, але незабаром розповсюдилось по всій Андалузії, поєднуючи і перетворюючи фольклорні музичні форми. Оскільки популярність фламенко згодом досягла інших регіонів, різні місцеві іспанські музичні традиції (наприклад, традиційна кастильська музика) водночас і впливали, і перебували під впливом стилей фламенко.

Конкуренція між співаками, танцюристами і гітаристами сприяла розвитку різних виконавських стилів, жанрів і форм всередині фламенко. Стилі фламенко (*palos*) розрізняються ритмічним малюнком. Найпопулярніші – тона, солеа, фанданго і сегірія – відносяться до категорії канте хондо (*cante jondo*, найдавніше ядро фламенко) [4]. Цим терміном стали позначати особливо емоційно виразні, драматичні, експресивні пісні. Друга категорія – це канте чіко (*cante chico*), або канте фламенко (*cante flamenco*). В нього входять жанри алегрія, булерія, фаррука. Обидві категорії (хондо і чіко) включають в себе і спів, і танці, і гру на гітарі, як основну триєдність, однак найбільш давні форми фламенко розспівуються без інструментального супроводу, а в його найбільш сучасних версіях з'являється безліч інструментів від скрипки і контрабаса до екзотичних ударних інструментів Сходу і Латинської Америки [5].

Говорити про відродження фламенко стали в 1922 р., коли за ініціативою композиторів Мануеля де Фальї і Федеріко Гарсія Лорки у Гранаді був організований фестиваль *Concurso de Cante Jondo* [2]. Фламенко вплинуло на танцювальні та музичні стилі усього світу. Опера фламенко стала основою для виникнення нового жанру – балету фламенко, який розвивався і досяг висот завдяки таким танцюристам як *La Argentinita*, *La Argentina*, *Pilar Lopez*, *Antonio*, *Rosario* та ін., і чий традиції перенесли в даний час *Antonio Gades*, *Mario Maya*, *Cristina Hoyos*, *Joaquin Cortés* та ін. Серед відомих сучасних артистів фламенко можна відзначити: Саласар Рамон Монтойя, Пако де Лусія, Вісенте Аміго, Маноло Санлукар, Пако Серрано, Рафаель Кортес (гітара); Хосе Рейес, *Gipsy Kings* (гітара, спів); Антоніо Гадес і Маріо Майя, Росіо Маркес, Бланка дель Рей, Антоніо Каналес, Антоніо ель Піпа, Хав'єр Мартос, Єва Ла Йербабуена (танець); Камарон де ла Ісла і Енріке Моренте (спів).

Серед найбільш значущих міст, де сьогодні культивується фламенко, виділяють Кадіс, Херес, Севілью, Кордову, Гранаді, Барселону та Мадрид. У кожного з цих міст своя музична специфіка, свої традиції та особливості. Один з найбільш авторитетних, найбільший фестиваль фламенко в Іспанії проходить один раз на два роки у Севільї під назвою «*Bienal de Flamenco*» [1]. У Кордові щорічно проводиться Міжнародний фестиваль гітари «*GUITARRA*», з виступу на якому почалася слава талановитих молодих гітаристів Вісенте Аміро і Пако Серрано [2]. Щорічні фестивалі проходять по всій Іспанії.



В Україні також проходять фестивалі фламенко, зокрема «Fandango de Ucrania» щорічно проходить у Львові (червень або початок липня). Окрім основної сценічної програми, під час фестивалю відбуваються числені вечірки (peñas) на відкритих площадках або в кав'ярнях, майстер-класи тощо. У фестивалі беруть участь виконавці з різних міст України.

Першим музичним колективом фламенко в Україні був гурт Ayamonte, заснований у 2004 році. 2011 року вийшов диск Євгена Седька The Art of Flamenco Guitar з традиційними та авторськими композиціями у стилі фламенко [3]. Багато українських гітаристів набули професійний рівень гри на гітарі фламенко, завдяки чому стали лауреатами конкурсів та міжнародних фестивалів.

Перша студія танцю фламенко з'явилася в Україні в 2001 році. За кілька років в Києві працювало вже декілька студій, а група студентів поїхала на стажування до Севільї. На сьогоднішній день в Києві регулярно проводяться майстер-класи іспанських викладачів (за останні кілька років в Києві побували Хуан Полвільо, Хав'єр Мартос, Нурія Лейба та ін.) Великі школи існують у багатьох інших містах України — Solas de Flamenco та Junta del ritmo (Харків) [3], студія Soleadas і Танцювальна школа Фламенко та Степа (Одеса). Нещодавно студії фламенко з'явилися у Львові, Дніпропетровську, Тернополі, Івано-Франківську, Севастополі, Ялті. Педагоги та студенти більшості студій щорічно стажуються в Іспанії.

Висновки. Отже, дослідження історії становлення і розвитку мистецтва фламенко засвідчує, що воно пройшло довгий і складний шлях. Сьогодні в цьому напрямку активно працюють солісти, аматорські та професійні художні колективи, котрі зберігають кращі надбання національної культури. Імпровізаційний характер фламенко, складний ритм і специфічна техніка виконання нерідко перешкоджають точному нотному запису мелодій фламенко. Тому мистецтво як гітариста, так і танцюриста, і співака зазвичай передається від майстра до учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Каржавин С.П. Секрети гітари фламенко. Тетрадь 1 Что такое фламенко? Гитара и гитаристы. Базовые приемы игры. – М.: 2003. – 92 с.
2. Каржавин С.П. Секрети гітари фламенко. Тетрадь 5. – М.: 2003. – 136 с.
3. Манухова Ю. Фламенко. Школа для начинающих. – С.-П.: Планета Музыки, 2012. – 345 с.
4. Шевченко А. Гітара фламенко. Мелодії та ритми. – К.: Музична Україна, 1988. – 113 с.
5. Эль Монте Анди. Фламенко Тайны забытых легенд. – М.: 2003. – 343 с.
6. Juan Martín - El Arte Flamenco De La Guitarra (перевод на русский Д. Заливин). Електронний ресурс.

Руслан ГОНЧАРЕНКО

ЖЕСТИ, ПОЗИ І МІМІЧНІ РУХИ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В.Ф. Похиленко

Вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Тому обличчя, будучи найдоступнішим інформативним засобом доповнення й уточнення змістової складової повідомлень, що передаються за допомогою мови, має не лише виражати, а й приховувати певні почуття: не слід нести до класу тягар домашніх турбот, особистих негараздів. Пройняте світлом обличчя вчителя створює світлу атмосферу у класі, освітлює душі учнів.

Видатний французький етнограф і соціолог М.Мосс зазначає, що в магічній практиці прийнятті чітко регламентовані пози та жести, які несуть певну символіку[10]. У трипільських матеріалах є великий пласт зображень, що подає пози та жести, які, без сумніву, є ритуальними. Це антропоморфна пластика, антропоморфні фігури розписних орнаментів, антропоморфний посуд. Теракоти, які відображують стійкий набір поз та жестів, властиві трипільській культурі від раннього етапу до пізнього, тобто традиція зберігається майже упродовж двох тисячоліть. Зауважимо, що всі жести і пози антропоморфних фігур трипільської культури знаходять аналогії у найдавніших пластах середземноморських та давньосхідних цивілізацій, і фактично традиція поз та жестів є спільною для давніх аграрних культур.

Аналіз антропоморфної пластики Трипілля свідчить, що традиційні пози та жести рук стабільні упродовж розвитку культури. Деякі дані про ритуальні пози та жести дає аналіз антропоморфного посуду. Зображення антропоморфних фігур на розписному посуді обмежене відносно вузьким хронологічним діапазоном і певними локально-хронологічними групами. Класифікацію мальованих фігур на трипільському посуді здійснила Т.Г.Мовша. В.І.Маркевич наводить велику добірку таких малюнків. Можна стверджувати, що спостерігається певна відповідність поз та жестів між усіма типами зображень.

Серед антропоморфної пластики, антропоморфних посудин та у розпису найбільш поширені стоячі випрямлені фігури. Іноді вони ніби тримають на голові чашу однією (розписні фігури) або двома зігнутими у ліктях руками (розписні фігури та антропоморфні підставки). Зустрічаються зображення піднятих угору рук (жест оранти) як серед статуеток, так і серед антропоморфного посуду. Крім того, руки можуть бути схрещені на грудях або складені на животі (цьому жесту, на думку С.М.Бібікова, відповідають зображення фігур, в яких руки не модельовані). Такі фігури зустрічаються



як намальовані, так і поширені в пластиці. На думку В.І.Балабіної, складені на животі руки фігурок відповідають схематизованому зображенню жінок з чашами. Вони характерні для скульптури аграрних суспільств доби неоліту-енеоліту Європи і можуть бути пов'язані з обрядом ієрогамії поряд з ітіфалічними чоловічими статуетками та іншими предметами[2].

Були задокументовані зображення в розпису та серед теракот, коли одна рука піднята до голови (обличчя), а друга, зігнута у лікті, розташована на талії або нижче пояса. Особливий клас зображень у певних позах становлять групові композиції з двох або трьох фігур. У трипільській пластиці вони в чистому вигляді не зафіксовані, але зустрічаються в мальованому варіанті та серед антропоморфних посудин. Іноді подано розписні фігури різного зросту.

Зафіксовані випадки, наприклад, серед знахідок із поселення Берешть, коли фігури об'єднуються в коло, взявшись за руки зігнутими в ліктях піднятими руками. Румунські археологи вважають, що такі вироби відображають ритуальний танок і називають їх «хора»[8]. Е.А.Корольова відзначає, що ритуальний танок символічно відтворює магичні знаки коло, прямі паралельні лінії, лабіринт (меандр), хвилясту лінію змію[4]. Усі ці фігури є серед трипільської орнаментальної магичної символіки. Дослідниця слухно вважає, що пози і жести, які відтворюють зокрема й трипільські зображення, є елементами ритуальних танців.

Жіночий образ, представлений різноманітними іконографічними типами, домінує серед трипільської пластики. Починаючи з раннього етапу трипільської культури, фіксуються різноманітні іконографічні типи жіночих та антропоморфних (без ознак статі) зображень, які існують до фіналу Трипілля. Аналіз особливостей моделювання трипільської пластики дозволяє виділити у ній різноманітні й багатогранні жіночі іконографічні типи, які, на думку Н.Б.Бурдо, відтворюють сакральні образи, втілені з більшим чи меншим ступенем стилізації та натуралізму. Деякі з них, звісно, дуже умовно, а точніше як аналігю, можна розглядати відповідно до персонажів міфології, що зафіксовані вербальною традицією.

Діва – жіноча фігура з грудьми у вигляді маленьких опуклих наліпів, з тонкою талією, з широкими стегнами та стеатопігією на ранньому етапі та переважно струнка на наступних фазах (це дівчина Кора). Вона зображена по-різному: оголена, в прикрасах або одягнена в ритуальний одяг із спідниці, «фартушка», «жилетки», взута у чобітки, постолі, сандалі або боса. Іноді вся фігурка вкрита знаками або на її обличчі нанесено символічні малюнки за допомогою татування або розфарбування. З її лона зростає колос. На етапах Трипілля значна кількість статуеток відтворює фігуру з корпусом, нахиленим уперед, наче у молитовному поклоні. Така поза жіночих статуеток відповідає пташиним фігуркам. Тому, очевидно, їх можна розглядати як символічне синкретичне зображення, що поєднує жіночі й орнітоморфні риси й відповідає образу Богині-птахи.

У Трипіллі поширюються теракоти, які стоять прямо або з відкинутим назад корпусом, навіть з прогином в спині. Їх обличчя підняте вгору, вони звертаються до вищих сил. Імовірно, така поза дозволяє вважати їх близькими до статуеток-орант. На пам'ятках усатівської культури стоячі антропоморфні фігурки традиційного іконографічного типу у фрагментарному стані відомі тільки на усатівському поселенні. Натомість іконографічні типи дуже схематизованих статуеток відмінні від традиційних трипільських, відтворюють стоячу позу, а також фігуру, схилена у молитовному поклоні[3].

«Ми розуміємо один одного без слів» – вираз, який люблять приводити в приклад, коли описують теплі взаємини, міцну дружбу. Чи завжди для того, щоб Вас зрозуміли, потрібні слова? Якщо заглянути далеко в історію, пригадати, з чого почалося зародження словесності, то там ми, перш за все, побачимо різні варіанти знакових систем, якими користувалися наші предки, щоб висловлюватися. Зародилася ця система у них на підсвідомому рівні. Символи мови жестів означали саме те, що думав кожний з них, тому вони без зусиль зрозуміли один одного. Можна сказати, що вони були свого роду телепатами, тобто, вони посилали імпульси підсвідомістю, супроводжували їх жестами, і зрозуміли один одного.

За допомогою жестів, міміки і пози передається приблизно 50% інформації, в той час, як за допомогою слів передається лише 10% інформації, а за допомогою звукових засобів (тон голосу, інтонація) – 40%. Чи треба пояснювати, що в будь-якому спілкуванні треба максимум уваги приділяти і своїй міміці і жестах, і міміці і жестах партнера. Тим більше в діловому спілкуванні, коли мова йде про укладання угод.

З першої ж хвилини знайомства необхідно показати, що ви готові до спілкування, зацікавлені в розмові, хочете конструктивно співпрацювати, відкриті для нових ідей та пропозицій.

Далі наводиться список жестів і поз, які допоможуть вам у цьому. Але не забувайте, що все має виглядати природно. Якщо ви дійсно зацікавлені в партнері, всі ці жести і пози ви будете використовувати підсвідомо.

1. Жест «розкриті руки долонями вгору» означає щирість і відкритість. Звичайно одна або дві руки під час розмови виявляються долонями вгору всього на кілька миттєвостей. Тому не варто тримати руки долонями вгору протягом усієї розмови – це буде виглядати безглуздо і смішно. Та й ви будете відчувати дискомфорт.

2. Дружнє ставлення і відкритість ви можете показати, знявши або розстебнувши піджак.

3. На спокій людини вказують розслаблені кисті рук.

4. І у людини, і у собак, і у птахів при уважному слуханні голова мимоволі схиляється набік.



5. Якщо розкриті кисті рук впираються один в одного пальцями (на зразок будиночка), це означає довірливість і більшу впевненість у своїх словах.

Всі жести діляться на кілька груп.

Перша група – це жести-символи. Це, наприклад, досить поширений у багатьох країнах світу американський символ «ОК». Він означає, що все гаразд і передається за допомогою великого і вказівного пальця, які утворюють букву «О». Але запам'ятайте, що у Франції цей жест може означати нуль, а в Японії – гроші. У Німеччині такий жест може бути розцінений як непристойний натяк.

Постукування пальцем по лобі в багатьох країнах означає «ну і дурень», але в Голландії це перекладається як «До чого розумно!»

Помах рукою при розставанні – зазвичай побажання щасливої дороги, але в Греції це розуміється, як побажання забиратися до біса. У Греції ж піднятий вгору великий палець символізує не вищу оцінку, як у багатьох країнах, а прохання «заткнутися», тобто замовкнути [10].

У нашій країні не надається особливого значення, якою рукою щось робиться. Але у тих, хто сповідує іслам, ліва рука вважається «нечистою». Тому, якщо ви протягнете подарунок або гроші лівою рукою, ви можете образити мусульманина.

Друга група жестів – жести-ілюстратори. Вони використовуються для пояснення сказаного. Саме за допомогою цих жестів можна підкреслити головні позиції бесіди, які в результаті краще запам'ятаються. Інтенсивність таких жестів залежить від темпераменту мовця.

Наступна група – жести-регулятори. Такі жести відіграють важливу роль на початку і в кінці розмови. Один з таких жестів – рукостискання. Ці жести регулюють хід бесіди, вони можуть почати її, прискорити хід бесіди або показати зацікавленість у розмові, закінчити бесіду.

Остання група жестів – жести-адаптори, які зазвичай супроводжують наші почуття і емоції. Вони нагадують дитячі безпосередні реакції і виявляються в ситуаціях стресу, хвилювання, є першими ознаками переживань.

При зустрічі важливим є те, в який момент з'являється певний жест і який загальний контекст бесіди [5].

Міміка обличчя. Обличчя є своєрідним дзеркалом, у якому – більшою чи меншою мірою, відтворюється динаміка актуальних переживань людини. Завдяки цьому обличчя виконує сигнальну та регулятивну функції, виступаючи як один з каналів невербальної комунікації.

Останніми роками невербальна, мімічна поведінка людини стала предметом інтенсивних досліджень. Проведені дослідження дозволили запропонувати своєрідні «формули» деяких мімічних виразів. Тим самим був зроблений не тільки важливий крок на шляху строгого експериментального дослідження відображення експресії, але й була поставлена проблема диференційованості сприйняття міміки обличчя.

Слухання інформації з одночасним стеженням за обличчям мовця дає змогу не тільки повноцінно сприймати, розшифровувати почуте, а й розуміти, наскільки слова відповідають його думкам, позиції, реальній дійсності. Іноді обличчя людини виражає більше змісту, ніж сказане, є правдивішим за слова. Досягається цей ефект завдяки міміці.

Міміка (грец. *mimikos* – наслідувальний) – зовнішній прояв психічних станів, передусім емоційних, через сукупність координованих рухів м'язів обличчя; виражальні рухи м'язів обличчя.

Мімічні рухи та їх поєднання (вчені нараховують більше 20.000) допомагають педагогові виразити свій емоційний стан, ставлення до учнів, їхніх відповідей, вчинків, продемонструвати інтерес, розуміння або байдужість тощо.

Надзвичайно рухлива міміка свідчить про жвавість і швидку змінюваність сприйняття вражень і внутрішніх переживань, про легку збудливість від зовнішніх подразників. Малорухлива міміка асоціюється зі спокоєм, надійністю [6].

Учні надають перевагу вчителям із доброзичливим виразом обличчя, високим рівнем зовнішньої емоційності, привабливою зовнішністю («ореол красивості»), тобто з мімікою, що виражає позитивно забарвлені емоційні стани. Надмірна рухливість м'язів очей, обличчя, як і нежиттєва їх статичність, завдають серйозних проблем у спілкуванні з дітьми. Деякі вчителі створюють «спеціальний вираз обличчя» для впливу на дітей, надаючи суворого вигляду, нахмурюючи чоло, стискаючи губи, напружуючи нижню щелепу, або використовують «певне обличчя для певного учня». З педагогічного погляду такий підхід не є бездоганним, оскільки спостережливі діти зауважать його штучність, що позначиться на довірливості стосунків з ними.

Міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяє кращому її засвоєнню. Вона має відповідати характерові мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох їх варіантах.

У процесі мовлення людина по-різному використовує вираз обличчя, підсилюючи чи нейтралізуючи вплив слова, підтримуючи чи гальмуючи увагу слухача. Учителю слід знати можливості свого обличчя, навчитися користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності («бігаючі очі») і неживої статичності («кам'яне обличчя») м'язів обличчя.

Певні висновки про людину можна зробити, звернувши увагу на її брови: прямі або злегка підняті у горизонтальному положенні на малій відстані між ними вважають ознакою «інтелігентності»; дугоподібні або сильно опущені збоку вниз на значній відстані між ними – ознакою «неінтелігентності» [1].



Широкий діапазон почуттів виражають порухи брів, очі, погляд, усмішка.

Очі є особливим інформативним органом. Певну інформацію несе навіть їх колір. Цікаві дані щодо цього містить іридіодіагностика (грец. *iris* (*iridos*) – веселка і грец. *diagnostics* – здатний розпізнавати) – визначення за малюнком райдужної оболонки ока станів та особливостей індивіда. За спостереженням представників цієї галузі знань, у чорно- і карооких людей нервова система більш збудлива, ніж у людей з блакитними й сірими очима; блакитнооки більш схильні до неврологічних нездужань, проте найменш чутливі до болю. За кольором очей визначають риси характеру: діти з темними очима енергійніші, ініціативніші, неспокійніші, ніж із світлими. Дорослі з темно-блакитними очима – наполегливі, проте схильні до сентиментальності, легко піддаються настрою, довго пам'ятають образи, примхливі. Люди з темно-сірими очима вперті і сміливі, домагаються свого, незважаючи на труднощі, бувають запальні і злопам'ятні, надзвичайно ревниві, як правило, однолюби. Особи, наділені темно-карими очима, веселі, дотепні, запальні, однак легко заспокоюються, люблять гумор, комунікабельні; світло-карими – соромливі, схильні до самотності, мрійливі, важко переживають образи, працьовиті, старанні, на них можна покластися в усьому. Сині очі свідчать про романтичну схильність, егоїзм і зарозумілість. Люди з такими очима легко піддаються поривам і заспокоюються. Характерна їхня риса – правдивість. Люди з зеленими і сіро-зеленими очима мають сильну волю, наполегливо домагаються поставленої мети, старанні, але бувають жорстокими і незговірливими.

Своїм поглядом людина створює візуальний контакт або уникає його. Він тісно пов'язаний з мовленням. Засвоєні у дитинстві навички користування поглядом у комунікації протягом життя майже не змінюються. Жінки, як правило, використовують прямий погляд частіше, ніж чоловіки, вони більше дивляться на співрозмовника і довше не відводять очей. «Мова погляду» різноманітна: цілком відкриті очі вказують на високу сприйнятливості почуттів і розуму, загальну жвавість; занадто відкриті («витріщені») – свідчать про оптичну прихильність до навколишнього світу; прикриті, «завішені» – про інертність, байдужість, зарозумілість, нудьгу або сильну втому; звужений або прищулений погляд – про пильне спостереження, в поєднанні з поглядом збоку – про підступність і хитрість; прямий – демонструє інтерес, довіру, відкритість, готовність до взаємодії; погляд збоку, кутиками очей – скепсис і недовіру; знизу при схиленій голові – вказує на агресивну готовність до дій або (при зігнутий спині) на підпорядкованість, покірність, послужливість; погляд зверху вниз (при відкинутій голові) – на почуття переваги, зарозумілість, презирство; погляд, що ухилиється, – на непевність, скромність або боязкість, можливо, почуття провини.

Особливо позитивно впливає на слухача усмішка, вміло послуговуючись якою можна змінити мікроклімат у класі, групі, під час індивідуального спілкування. Вона може бути доброзичливою, знущально-принизливою, поблажливою, скептичною, довірливою, зневажливою, презирливою, вимушеною, ввічливою, сором'язливою, грайливою, хитрою, доброзичливою та ін. Учителю повинен уміти доброзичливо-привітно усміхатися, надаючи виразу обличчя добродушності, готовності до позитивної взаємодії, взаємодопомоги. Усмішка надає привабливості зовнішності вчителя, позитивно впливає на характер його мовлення, полегшує процес взаєморозуміння, сприяє успішному розв'язанню комунікативних проблем[7].

Висновок про щирість усмішки роблять, зважаючи на швидкість, з якою піднімаються куточки рота й розширюються очі з наступним коротким прикриттям повік. Надто тривале розширення очей без короткочасного їх закривання, супроводжуване посмішкою, сприймається як погроза; короткочасне заплющування очей – заспокійливий елемент міміки («Я не чекаю від вас нічого поганого, бачите, я навіть заплющую очі»). Вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Тому обличчя, будучи найдоступнішим інформативним засобом доповнення й уточнення змістової складової повідомлень, що передаються за допомогою мови, має не лише виражати, а й приховувати певні почуття: не слід нести до класу тягар домашніх турбот, особистих негараздів. Пройняте світлом обличчя вчителя створює світлу атмосферу у класі, освітлює душі учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебное пособие для вузов / Г. М. Андреева. – 3-е изд. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
2. Археология Украинской ССР: в 3-х т. Т. 1: Первобытная археология / ред. коллег. С. С. Березанская. – К.: Наукова думка, 1985. – 567 с.
3. Бурдо Н. Б. Теракота трипільської культури [Електронний ресурс] // Н.Б. Бурдо. Давня кераміка України. – К., 2001. – С. 61–146. – Режим доступу: <http://www.iananu.kiev.ua/privat/pages/Burdo03/Ceramika/pottery.html>. – Назва з екрана.
4. Гембарович М.Т. К вопросу о значении трипольских женских статуэток / М. Т. Гембарович // Советская археология. – Вып. XXV. – 1956. – С. 106-123.
5. Гей И. А. Технологическое изучение керамики трипольского поселения Старые Куконешты [Електронний ресурс] / И. А. Гей // Краткие сообщения о докладах и полевых исследованиях Института археологии / отв. ред. Крутлик И. Т. – М., 1986. – Вып. XXV. – 1956. – С. 106-123. – Режим доступу: http://knigi.tor1.ws/index.php?id=2751514#UvDMsz1_tWI. – Назва з екрана.
6. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика / Г. Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002.
7. Куприянов В. В. Лицо человека: Анатомия, мимика / В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.
8. Нэлл М. Невербальное общение: полное руководство / М. Нэлл, Дж. Холл. – Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 512 с.
9. Массон В.М. Позднетрипольские племена Северной Молдавии / В. М. Массон, В. И. Сараниди. – Кишинев, 1981.
10. Мосс М. Нарис загальної теорії магії (у співпраці з А. Юбером) / М. Мосс. – Париж, 1904 р. – С.56.
11. Пиз А. Язык телодвижений [Електронний ресурс] / П. Пит. – Режим доступу: <http://www.mlm24.ru> – Назва з екрана.



Наталія ГУБАРЄВА

ДЖАЗОВЕ МИСТЕЦТВО ТА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРІВ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, є розвиток творчого потенціалу особистості. Відповідно до європейських вимог та чинних державних документів (Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України “Про освіту”, Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку учнівської молоді. Відповідно до цього виникає необхідність пошуку засобів розвитку творчого потенціалу учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Вперше над дослідженням окремих аспектів творчого потенціалу особистості працювали науковці у галузі психології Б. Ананьєв, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов. У своїх розробках психологи намагалися вичленити творчий потенціал з-поміж інших психічних явищ, дослідити його. Їхні дослідження продовжили сучасні вчені Д. Богоявленська, І. Волкова, І. Куришева, Н. Кузьміна, А. Лук О. Матюшкін, В. Моляко, О. Яковлева та ін. У своїх працях науковці головну виокремлюють сутнісні характеристики творчого потенціалу особистості, розглядаються його структурні компоненти, принципи формування та розвитку.

У педагогічних дослідженнях питання творчого потенціалу розробляли П. Кравчук, В. Лихвар, О. Попель та інші. Зокрема, В. Лихвар [1] вивчає розвиток художньо-творчого потенціалу у процесі образотворчої діяльності школярів. Науковець підкреслює, що художньо-творчий потенціал представляє собою універсальну, цілісну якість людини, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності шляхом прирощення матеріально-духовних цінностей та саморозвитку і самореалізації особистості, концентруючи для цього фізичні, психологічні й духовні ресурси. Це діяльність в галузі мистецтва, особливістю якого є відображення реальності в художньо-образній формі. Змістова характеристика художньо-творчого потенціалу є невід’ємною частиною цілісного гармонійного розвитку особистості.

Дослідження таких науковців, як О. Височина, В. Замай, В. Котенко, С. Нікітін, А. Майданов, В. Мейдер, Б. Мейлах, С. Симоненко, В. Смірнова, М. Ярошевський та ін. вказує на те, що найбільш продуктивними сферами розвитку та реалізації творчого потенціалу є художня та наукова діяльність. Аналіз праць учених дає змогу стверджувати, що художня та наукова творчість сприяють інтенсивному розвитку творчого потенціалу, тобто особистість, яка залучається до них, з часом набуває певних змін, зумовлених специфікою даного виду творчості.

Мета статті полягає у висвітленні засобів розвитку творчого потенціалу особистості.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні проблема розвитку творчого потенціалу постає у зв’язку з мистецькою діяльністю школярів, музичною, зокрема, яка за своєю суттю є творчим процесом. На це вказує й низка музичних педагогів. Зокрема, Н. Ветлугіна була впевнена, що сучасне виховання повинне формувати людину нового типу, здатну до активної творчої діяльності, і наголошувала, що мистецтво, зокрема музика, приховує у собі великі можливості для творчого розвитку підрастаючого покоління. Б. Яворський у своїй музично-педагогічній діяльності прагнув учнів не вчити, а вчити мислити. При цьому він мав на увазі такий музично-художній вплив, який міг викликати всебічну творчу активність учнів при виконанні будь-якого завдання – у виконанні музики, її створенні, її сприйнятті.

У програмах з музики для загальноосвітньої школи, розроблених під керівництвом Д. Кабалевського, музична творчість є важливим дидактичним принципом. Відомий педагог вказує на те, що всі форми музичних занять повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного мислення, до прояву власної ініціативи.

Як зазначає сучасний науковець Е. Печерська, дитяча творчість на уроках, звичайно, не мистецтво, вона є лише “пізнавально-пошуковою практикою” [6, с.34]. Творчість учнів тим і цінна, що вони самі відкривають щось нове, раніше їм не відоме.

Як зазначає Г. Падалка, “урок мистецтва, в якій би галузі художньої творчості, на якому б рівні навчання (загальноосвітня школа, середній чи вищий навчальний заклад) він не відбувався, завжди передбачає активну мистецьку діяльність учнів практичного характеру – музикування, малювання, виконання ролі, виконання танцю. Саме в процесі практичної діяльності відпрацьовуються художні уміння і навички учнів, реалізуються виховні завдання, розвиваються мистецькі здібності” [5, с.82].

О. Олексюк у своїй праці “Музична педагогіка” наголошує на творчому розвитку школярів й розкриває зміст музичної освіти, який має включати діяльнісне засвоєння музичного мистецтва через хорове та інструментальне виконавство, композицію та імпровізацію, пластичне інтонування та музичний рух [3].

Як бачимо, творчий потенціал учнів пов’язаний з самостійними діями, з умінням оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями, знаннями, навичками, застосовувати їх у нових умовах,



в різних видах музичної діяльності. Процес музичного пізнання в атмосфері творчості набуває розвиваючого характеру.

Ми погоджуємося з думкою науковців і вважаємо, що процес самореалізації учня у різноманітних видах музичної діяльності дає поштовх для розвитку творчого потенціалу особистості учня.

Творче самовираження має величезну силу. Воно рухає потенційними можливостями людини, виховує адекватну “я-функцію”, допомагає через образи-символи (моделі) усвідомити – інтерпретувати власні переживання, пробуджує спонтанність, оригінальність, здатність розкритися душевно.

Аналіз наукової літератури з музичної педагогіки та врахування власного досвіду уможливило робити припущення, що ефективними засобами розвитку творчого потенціалу школярів у музичній діяльності є джазове мистецтво та імпровізація.

Сьогодні можна впевнено стверджувати, що джаз остаточно утвердився як самостійний вид музичного мистецтва. Джазовий дослідник М. Стернс у книзі “Історія джазу” характеризує джаз як синтез “білої” та “чорної” музичної культури: “Передусім, де б ви не почули джаз, його завжди значно легше впізнати, ніж описати словами. Але й в найпершому наближенні ми можемо визначити джаз як напівімпровізаційну музику, що виникла в результаті 300-річного змішування на північноамериканській землі двох великих музичних традицій – західноєвропейської та західноафриканської, тобто фактичного злиття білої та чорної культури. І хоча в музичному відношенні переважаючу роль тут зіграла європейська традиція, але ті ритмічні якості, які зробили джаз настільки характерною, незвичайною і легко впізнаваною музикою, безсумнівно, ведуть своє походження з Африки. Тому головними складовими цієї музики є європейська гармонія, євроафриканська мелодія та африканський ритм” [7].

М. Стернс виділяє 6 принципових джерел синтезу джазу:

1. Ритми Західної Африки;
2. Негритянські робітничі пісні (work songs, field hollers);
3. Негритянські релігійні пісні (spirituals);
4. Негритянські світські пісні (blues);
5. Американська народна музика минулих століть;
6. Музика менестрелів та вуличних духових оркестрів [7].

Слід зазначити, що якщо в минулому джаз просто розважав і апелював до нашого відчуття ритму, то зараз, відійшовши від естрадної та розважальної музики, він дедалі частіше апелює до нашої свідомості та інтелекту.

За свою історію джаз пройшов велетенський шлях розвитку, кардинально змінивши середовище свого побутування; з ресторанно-розважального мистецтва він переходить у пристойні заклади і джаз-клуби, в концертні й фестиваліні зали, навіть на академічні філармонійні майданчики. Він перетворився в складну сучасну музику, став елітарним інтелектуальним мистецтвом.

Дослідження специфіки джазового мистецтва О. Павленком дало можливість йому з’ясувати, що цей вид музичного мистецтва вирізняється імпровізаційним началом художньої системи, оригінальною ритмічною організацією музичного матеріалу, специфічністю мелодики, гармонії та форми, характерними виконавськими прийомами. Ученим визначено, що джаз – це відкрита динамічна художня система, яка характеризується широким діапазоном стилів і жанрів, оригінальним комплексом виражальних засобів, імпровізаційною природою та активною взаємодією із різноманітними музичними пластами [4].

Звідси можна зробити висновок, що джазове мистецтво пов’язане з імпровізацією, адже джазова імпровізація є базисним елементом джазової музики.

У практиці джазового музикування використовуються різні види імпровізації: сольна та ансамблева, вокальна та інструментальна, тональна та атональна, вільна та обмежена. Імпровізація може ґрунтуватись на заданих схемах, моделях, стандартах, бути частково або повністю розпланованою, поєднуватись з елементами композиції та аранжування, повністю фіксуватись у нотному запису, бути у вигляді брейку або розгорнутого мелодичного хорусу, на визначену тему, гармонічний квадрат, закінчену п’єсу з розвинутою формою, імпровізація на імпровізацію. Також можлива імпровізація ансамблем в лінійно-контрапунктній, гетерофонній, орнаментально-варіаційній або респонсорній манері, імітація музикантів імпровізаційного стилю джазових виконавців у поєднанні з різними типами імпровізації [2].

Сам термін “імпровізація” (франц. improvisation, італ. Improvisazione, від лат. Improvisus – несподіваний, раптовий) містить протиставлення тривалій і копійкій роботі з його опрацювання і художнього удосконалення музичного твору. Імпровізацію визначають як мистецтво мислити і виконувати музику одночасно.

У науковій літературі імпровізацію прийнято розглядати як невід’ємний компонент творчого процесу, що виникає безпосередньо в ході музично-творчої діяльності, а також її результат і засіб удосконалення.

Як дидактичний засіб імпровізація має давню історію і традиції в музично-педагогічній практиці. За всіх часів вона була постійним предметом музичного виховання, навчання співу і гри на музичних інструментах. Мета мистецтва була пов’язана, насамперед, з формуванням такого музиканта,



виконавця і композитора, уміння якого могли співіснувати у синкретичній взаємодії. Саме ці якості найповніше виражаються в імпровізаційній формі музичної творчості.

Велику вагу імпровізації як різновиду творчості приділяли як зарубіжні педагоги-дослідники (Е.-Ж. Далькроз, Е. Дункан, З. Кодай, К. Орф, Б. Яворський та ін.), так і вітчизняні. Б. Асаф'єв вважав, що творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в прагненні самим брати участь та вносити своє до процесі пізнання музики. Найпростішим імпульсом до творчості, на думку вченого, є зацікавлення дітей винаходом підголосків, варіантів наспіву. Останнім та найскладнішим шляхом є імпровізація пісні або п'єси, про те не слід заважати ранньому прояву такої здібності. Імпровізації (рухові, мовні, музичні, ілюстративність у малюнках) Б. Яворський визначає як один з етапів розвитку творчих здібностей дітей.

Оскільки імпровізація є специфічною формою творчої діяльності, в якій створення і виконання художнього тексту поєднані в часі, суб'єкт імпровізації персоніфікується в одній особі як автор і виконавець. Така синкретичність зумовлюється неподільністю художньої діяльності в традиційній і канонічній культурах. Як вважає Е. Громов, у процесі імпровізації поєднуються всі елементи творчої і виконавської діяльності: натхнення, афект, уява, інтуїція, майстерність. Специфічність їхнього вираження в імпровізації полягає в тому, що вони взаємодіють завдяки найважливішій властивості суб'єкта імпровізації – швидкості психічних реакцій.

Більшість дослідників визнає, що головне в імпровізації – раптовість творчого імпульсу. У зв'язку з цим її розглядають, насамперед, як особливий вид художньої творчості, за яким її результат створюється безпосередньо під час виконання, без попередньої підготовки. Творчий процес у імпровізації характеризується не просто спонтанністю, важливо те, що продукт творчості за способом здійснення стає невіддільним від творчого акта.

Висновки. Отже, джазове мистецтво та імпровізація є ефективними засобами розвитку творчого потенціалу учнів, так як цілеспрямована робота з таким видом мистецтва та музичної діяльності спрямована на розвиток творчих здібностей та творчої активності, дозволяє удосконалювати уміння і навички гри на музичному інструменті, стимулює розвиток фантазії й музичного мислення, активно впливає на емоційну сферу особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності / В.Д. Лихвар // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Херсон, 2003. – 24 с.
2. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации / С. Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 88 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Павленко О.М. Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки / О.М. Павленко // Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 теорія та методика навчання музики. – Ніжин, 2012. – 20 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навчальний посібник / Е.П. Печерська. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
7. Стернс М. История джаза / М. Стернс / Перев. Ю. Верменича: [Електронний варіант] – режим доступу: u.scribd.com/doc/16052780/М-Стернс-История-джаза.

Анна ДЖЕГАЛЮК

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ МІЖ НАРОДАМИ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Актуальність дослідження. На сучасному етапі євроінтеграційних процесів у галузі музично-педагогічної освіти актуальним є використання музики як засобу комунікативних та діалогічних процесів між народами. Отже, дослідження впливу музики на формування взаємостосунків між народами є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що музика як засіб спілкування між народами досліджують сучасні педагоги й науковці, з-поміж яких – Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Хлебникова, В. Черкасов.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні значення музики як засобу спілкування між народами.

Виклад основного матеріалу. Музика – могутня й чарівна сила. Її вплив на серця людей, її роль в історії людства величезні. Минають століття, змінюються суспільства, але в усі часи, у всіх народів музика є постійною супутницею людини протягом її життя [1].

Музика – саме таємниче із всіх мистецтв. Вона здатна розкривати найтонші рухи душі, невідчужливо слову. Не кожному дано розуміти музику, у складних співзвуччях шукати відбиття власних переживань. Однак, слухаючи музику, кожна людина почуває, що вона говорить із твором і говорить про нього, і говорить щось дуже важливе [4].

Справжня музика дійсно доступна для всіх, а здатність до її сприйняття – природжена властивість будь-якої людини. Але разом з тим не всі музичні твори можна навчитись розуміти з однаковою легкістю.



Якщо сприймання простих пісень і танців не викликає особливих труднощів, то для розуміння, скажімо, великих творів симфонічної музики потрібна відповідна підготовка. Любов до музики, пристрасне бажання її слухати й вивчати особливо міцніють, коли усвідомлюєш, яку надзвичайну роль відіграє вона в житті людини, народу, суспільства [1].

На нашій рідній планеті існує величезна кількість різних країн зі своїми традиціями, звичаями й культурою. Взаємозв'язки між цими культурами й людьми іноді досить напружені, оскільки, існують національні особливості, індивідуальні для кожного народу.

Не секрет, що ті традиції, які для європейця вважаються нормою, абсолютно неприйнятні, наприклад, для народів Азії. Дуже важливо розбиратися в різних тонкощах, які торкаються культурних традицій та особливостей народів світу. Адже недотримання етикету, традицій і культурної спадщини окремо взятої країни може привести до різних конфліктів. Сьогодні важливо, щоб народи світу зберігали свої традиції, а не піддавалися впливу всюдисущої цивілізації. Унікальність окремо взятого народу полягає саме в його культурних особливостях, які властиві тільки йому.

На планеті Земля мешкають сім мільярдів людей, існує близько 300 країн і тисячі різних народів. У них є неповторні традиції та звичаї. Знати в найдрібніших подробицях культуру й звичаї різних країн неможливо. Тому нерідко між людьми різних націй виникають конфлікти.

Музична культура різних країн і народів багата й різноманітна. В одних народів світу музика майже не змінюється віками, в інших з'являються нові музичні твори на основі народної музики. Але найголовніше – музика це єдина у світі мова, яку розуміють усі люди земної кулі. Музика здатна об'єднати народи всієї планети.

Уявлення про музику, що сформовані, як і сам термін, у європейській культурі, не завжди є в інших культурах світу. Наприклад, у більшості народів Африки, Океанії, в індіців Америки вона традиційно не виділяється з інших сфер життя. Уявлення про музику в деяких племенах іноді взагалі відсутні, немає ні терміна "музика", ні його аналогів. При спробах спеціально виділити музичні явища та описати те, що для нас, європейців, безумовно, є музикою – стук палиць, деренчання мисливських луків, гра на барабанах, флейтах, що наспівуються хором або самостійні мотиви та інше – аборигени, наприклад, Океанії розповідають, як завжди, міфи й різного виду казкові історії.

У них пояснюються витoki тих або інших музичних явищ, які виникають у деякому потойбічному світі і які прийшли у світ живих людей від надприродних сил (богів, духів, тотемних прапредків) або звукових явищ природи (грозовою тропічного лісу, співу птахів, крику звірів та інше); часто вказується на народження музичних інструментів і музичних здібностей людини у світі духів або джиннів (духів лісу, людей, що померли, богів) [3].

Дружба між окремими людьми, цілими народами збагачує життя, додає впевненості й сили. Щоб ця дружба була міцною, кожна людина повинна відчувати й розуміти самотутню красу музики інших народів, поважати їхню культуру й мову [2].

Без перебільшення, музика була й залишається чи не єдиною мовою, зрозумілою для всього людства, засобом спілкування й порозуміння між різними народами в сучасному світі. Адже вона містить універсальні складові, що однаково мірою впливають і на живі істоти, і на так звану "неживу" матерію. Музика є універсальним засобом інформаційного обміну між людьми, незалежно від їхньої расової, національної, соціальної та релігійної приналежності, рівня освіченості та фінансової забезпеченості. Для того, щоб осягнути всю глибину впливу музики на людину, розкрити механізми й висвітлити результати чудодійної сили музичного мистецтва, необхідно передусім звернутися до наявної в сучасній фізичній науці інформаційної картини світу й визначення місця людини в ній. Учені стверджують, що людський організм є одночасно приймачем та аналізатором різних інформаційних струмів навколишнього світу, і сама людина виступає носієм інформації.

Власне ж інформація як фундаментальна сутність природи – універсальна якість предметів, істот, явищ, процесів, що знаходять прояв у здатності сприймати внутрішній стан і вплив навколишнього середовища, осмислювати одержані відомості й передавати наслідки обробки іншим предметам, істотам, явищам, процесам. Сучасна наука, яка різнобічно вивчає феномен людини, підійшла до усвідомлення того, що розвиток творчої уяви дитини, її здатність викликати струм образів є запорукою позбавлення дитячої психіки від внутрішніх психологічних бар'єрів, якими переобтяжена людська особистість у дорослому віці і які нерідко стають на заваді всебічного розкриття емоційного та інтелектуального потенціалу при формуванні індивідуальності. І тут саме музиці як найдосконалішому й водночас найприроднішому засобу "видобування" цього струму образів належить пальма першості. Характерно, що не тільки виконання музичних творів, а навіть пасивне прослуховування музики (особливо є цінним і дієвим сприйняття "живого" виконання) гармонізує й збалансовує взаємодію окремих ділянок мозку, і – що є найціннішим – всебічно сприяє розвитку творчої уяви [6].

Незбагненна влада музики над людиною. Вона змушує радіти й плакати, може допомогти пережити горе, зняти душевний стрес, вилікувати сердечні рани.

Музика – стародавній вид мистецтва, здатний об'єднувати людей, і в цьому її найбільша сила. Різні за характерами, звичками, поглядами на життя, національністю, пристрасями, моральними принципами люди в концертному залі, затамувавши подих, однаково схвилювано й благоговійно завмирають під зливою дивовижних, чарівних звуків. І вже на другий план відходять життєві



негарзди й турботи, залишається тільки влада мистецтва, яка очищає душу від усього несуттєвого, мізерного, буденного, підносить нас до висот розуміння сенсу життя.

Я вважаю, що дітей потрібно вчити культури споживання музики так само, як дітей вчать поводитися, наприклад, за столом. З дитинства маленькій особистості треба прищеплювати любов до музики, причому як до класичної, так і до якісної частини сучасних творів, а особливо – любов до народної пісні, до музики свого народу. Музична освіта, безперечно, не є необхідною, але ознайомлення з шедеврами музичного мистецтва, уміння сприймати й цінувати їх, розвиває духовний світ дитини й людини взагалі так само, як читання класичної літератури. Тож музику треба знати так само, як шедеври слова, якщо ти хочеш вважати себе культурною людиною. Світ швидко змінюється, змінюються людські цінності й вподобання, проте я впевнена, що музика залишатиметься в житті людей завжди, додаючи їм наснаги, роблячи їх добрішими та чуйнішими, а їхнє життя – повнішим та гармонічнішим [4].

І тому на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх школах потрібно проводити паралель між музикою різних народів. Наприклад, п'єси «Ранок» Е. Гріга й «Осіньна пісня» П. Чайковського за своєю мелодійністю й поетичністю близькі до музики М. Лисенка. Можна не знати ні норвезької, ні української, ні російської мов, але відчувати й розуміти музику і норвезьку, і українську, і російську, тому що між музичною мовою будь-яких народів є чимало спільних рис, бо мова музики є мовою інтернаціональною.

Яскравим прикладом любові композиторів до пісенної спадщини інших народів є «Українська» Л. Бетховена. Слухаючи цей твір, можна помітити, що українську мелодію німецький композитор виклав по-своєму, і вона набула невластивого їй характеру. Це цілком природньо, адже, скориставшись українською мелодією, Л. Бетховен не переставав бути німецьким композитором. Він любив і вивчав українські та російські народні пісні й використовував їх як головні теми у своїх творах. Звернення великого німецького композитора до українського музичного мистецтва підтверджує думку про те, що між музикою українського народу й музикою народів світу немає неперехідних меж.

У жартівливій болгарській народній пісні «Посадив полин я» слова не зрозумілі, але зрозумілою є музична мова твору, за допомогою якої виражені певні почуття й образи. Кожен народ має свою не лише розмовну, а й музичну мову. Музична мова, на відміну від розмовної, зрозуміла нам без перекладу.

«Мазурка» Ф. Шопена подібна до української народної пісні «Женчичок-бренчичок», у цих творах багато спільних рис. Це дає висновок про взаємовплив і взаємопроникнення музики різних народів.

Творення й побутування української народної пісенної творчості має спільну основу і, в головних рисах, єдиний характер з фольклором інших слов'янських народів, насамперед російським і білоруським, що цілком закономірно з огляду на їхню генетичну спорідненість, мовну й культурно-історичну близькість.

Слід підкреслити роль композиторів у становленні зв'язків між музикою різних народів, наприклад: П. Чайковський та українська народна веснянка, Л. Бетховен та українська народна пісня, М. Глінка й романс у душі українських народних мелодій [2].

Звернення до музично-педагогічного діалогу в процесі виконавської підготовки майбутнього вчителя музики уможливує розглядати освоєння музики різних народів як своєрідну форму міжкультурної комунікації, сприяє створенню діалогічної структури міжнаціонального та міжособистісного спілкування. При цьому можливість уводити у свідомість студента розуміння й прийняття культури інших народів не тільки дасть змогу збільшити його власний внутрішній світ, а й націлить на передачу свого культурного досвіду майбутнім учням, сприятиме формуванню його готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного світу.

Особливості художнього спілкування тісно пов'язана із специфікою музичного мистецтва як форми пізнання і відображення дійсності. Сприйняття музичних творів відбувається завдяки обміну почуттів та емоцій, усвідомлення ідеї та внутрішнього змісту твору.

Сприйняття музики потребує великих зусиль, адже відсутня пряма підказка уявлення, опорою слугує фантазія, розвинена емоційність. З цим пов'язана ще одна унікальна особливість музичного мистецтва – воно задовольняє необхідність самосприйняття в умовах усамітнення.

Доступність мови музичного мистецтва руйнує національні, соціальні, часові кордони між людьми. У спілкуванні за допомогою мистецтва немає потреби в перекладачах та посередниках. Мова музичного мистецтва зрозуміла всім людям та народам. При цьому мова мистецтва винятково багата – у ній значно більше змісту, сенсу, почуттів, ніж в інших мовах спілкування. Навіть в умовах ідеологічного протистояння, соціального антагонізму музичне мистецтво забезпечує тісне спілкування між народами. Ода сприяє не руйнуванню, а створенню соціального й культурного спілкування [5].

Висновки.

Отже, взаємодія культур – надзвичайно актуальна тема в умовах сучасної України й світу в цілому. Цілком можливо, що вона важливіша, ніж проблеми економічних і політичних взаємин між народами. Культура складає в країні відому цілісність, і чим більше в культури внутрішніх і зовнішніх зв'язків з іншими культурами або окремими її галузями між собою, тим вище вона піднімається. А саме музика – джерело радості мудрих людей, вона здатна викликати в народі добрі думки, вона



глибоко проникає в його свідомість і легко змінює традиції та звичаї. Ніщо так сильно не впливає на душу людини, як музика. Тому вона є вічним, невичерпним джерелом для кожного з нас.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ляшенко І.Ф. Музика в житті людини. – В-цтво «Музична Україна», К., – 1967. – 208 с.
2. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
3. http://garmoniyant.ucoz.com/index/muzika_narodiv_svitu/0-19
4. <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/muzika-v-moemu-zhitti.html>
5. <http://textb.net/23/22.html>
6. <http://www.br.com.ua/referats/Music/104176-5.html>

Ольга ДУДНИК

КЕРАМІЧНИЙ РЕЛЬЄФ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОРМОТВОРЧИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент О.І. Кириченко

Постійна потреба людини прикрашати все навколо себе зумовила появу такого роду скульптурного мистецтва, як рельєф, в якому об'ємне зображення розташоване на лінії, перпендикулярній до площини. Для досягнення художньої виразності та емоційної насиченості скульптору під час створення образу у рельєфній пластичі необхідно враховувати багато факторів, зокрема специфіку матеріалу і техніки виконання, а також вплив освітлення на виразність форми [2]. Історія створення рельєфних композицій сягає в прадавні часи, коли людина тільки починала оволодівати знаряддями праці та пізнавати навколишнє середовище. Підтвердженням тому є знахідки археологів: практично в усіх частинах світу серед наскальних малюнків були знайдені викарбувані рельєфні зображення, перші з яких датуються часами палеоліту. З того часу рельєф займає гідне місце в багатьох пізніх стилях скульптури та архітектури – від класицизму до модерну. Змінюються часи, стилі, форми, матеріали, але рельєф залишається актуальною, сучасною, модною та вишуканою формою оздоблення екстер'єру та інтер'єру, в сучасній художній культурі він набуває нових форм, скульптори постійно удосконалюють його і знаходять нові можливості для застосування рельєфної пластики. Сьогодні рельєф виконується з різноманітних матеріалів, серед яких досить популярним є глина. В сучасній Україні в цьому виді мистецтва створюються надзвичайно цікаві твори такими знаними майстрами, як М.Фірсов, Л.Кулініч, У.Шкром'юк та інші. Виявлення художніх можливостей сучасного керамічного рельєфу при виготовленні його в навчальному процесі студентами художньо-графічного факультету дозволить визначити прийоми створення виразної форми цього виду мистецтва і різноманітні засоби її виразності, а також підкреслити багатогранну поліфункціональність мистецтва кераміки, що є **актуальним** в підготовці майбутніх педагогів образотворчого мистецтва.

У мистецтвознавчій літературі, присвяченій творчості окремих художників-керамістів, проблеми створення і виразності керамічного рельєфу широко висвітлені такими авторами, як В.Василенко [4], А.Августиник [1], Л.Акунова [2], С.Антонович [3]. Дослідження певних мистецьких шкіл з кераміки займалась В.Зубань [5], технологічні аспекти виготовлення керамічних виробів розглядав Е.Лукин [6]. При постійному інтересі до творчості окремих майстрів-керамістів, що працюють над рельєфною формою, на сьогодні залишається недостатньо розкритою проблема створення рельєфу в навчальному процесі вищих навчальних закладів і виявлення можливостей цього виду мистецтва впливати на свідомість майбутніх фахівців, зокрема при вивченні форми як виразного засобу створення художнього образу в кераміці.

Метою даної роботи є дослідження особливостей рельєфної пластики в процесі створення композицій з кераміки студентами художньо-графічних відділень. Метою обумовлено постановку **завдань**: визначити поняття форми та рельєфу як виду декоративної пластики, виявити засоби виразності форми рельєфної пластики в кераміці.

Насамперед необхідно зазначити поняття форми, до якого студенти звертаються в багатьох навчальних дисциплінах і на старших курсах вже розуміють, що форма може бути визначена як вираз зовнішнього вигляду виробу, виходячи з його внутрішнього змісту і призначення. В творі мистецтва необхідно вміти виражати художній образ і відображати його символічний зміст, в чому форма набуває великого значення. Форма у кераміці – поняття матеріальне, визначається поруч з властивостями матерії: об'ємністю, характером розташування, руху в просторі, геометричною будовою, вагою, щільністю, міцністю. Виходячи з властивостей матерії, керамічний виріб у своїй конструкції і формі набуває композиційні закономірності. Розрізняють такі види форми: функціональну або утилітарну, яка визначається призначенням; конструктивну, що вимагає знання фізичних, механічних, хімічних та інших властивостей матеріалу; естетичну, що відповідає високому художньому смаку. У рельєфному зображенні існує три види форми: горельєф, барельєф і контррельєф. Горельєф – це опуклий рельєф, в якому зображення виступає над площиною фону більш ніж на половину свого об'єму, а іноді лише торкається фону або з'єднується з ним лише у деталях. Барельєф – різновид скульптурного опуклого рельєфу, в якому зображення виступає над площиною



фону не більше ніж на половину об'єму, при цьому всі частини пов'язані з площиною фону. У контррельєфі всі крапки зображення негативні – дзеркально симетричні в точках звичайного рельєфу; контррельєфи виготовляють, якщо передбачалося їх використання в якості печатки для отримання опуклого відбитка [7].

На думку завуча колегіуму мистецтв у класичному центрі народної кераміки Опішні В.М.Зубань, важливим кроком у формуванні духовного здоров'я особистості є введення у програму предметів декоративно-ужиткового мистецтва, а саме кераміки. Керамічне мистецтво дисциплінує, сприяє створенню естетичного, духовного, культурного та освітньо-виховного середовища. Враховуючи це, були визначені завдання вищих мистецьких закладів на сучасному етапі їх існування: цілеспрямоване залучення студентів до пізнання народних традицій й усвідомлення необхідності їх збереження, формування навичок творчої діяльності, допомоги становленню індивіда та забезпечення умов для постійного духовного збагачення через мистецтво кераміки [5]. Студенти, виконуючи завдання з керамічного рельєфу, мають оволодіти не лише знаннями технології роботи з глиною, а й навчитись створювати гармонійні композиції, розвинути відчуття перспективи та простору, оволодіти навиком в створенні лаконічної, гармонійної форми. За програмами фахових дисциплін увага студентів і зосереджена на взаємозв'язку форми із сутністю образу, що в свою чергу має сприяти розвитку формального логічного мислення, а також вмінню спрощувати та узагальнювати, виявляти пластику та гармонію форми у поєднанні з декором. Програмні завдання з виконання рельєфу в кераміці орієнтовані на творчий пошук студента і виявлення його індивідуальності у виборі засобів художньої виразності, сприяють розвитку особистого художньо-творчого потенціалу. Перевага надається творчим рішенням учнів, тобто пошукам новизни та оригінальності. В.М.Зубань вважає, для досягнення вагомих звершень необхідні бажання та воля, а також мотиваційна основа. Заняття ліплення з глини вирізняються поліфункціональними можливостями для удосконалення творчого потенціалу студентів [5, 72]. Окрім вищезазначених переваг, що надає вивчення керамічного мистецтва, сам природний матеріал, а також великий вибір можливостей застосування його пластичності і процес ліплення з глини сприяє розвитку дрібної моторики рук і розвиває відчуття форми, створюючи керамічне зображення, студенти вчаться відчувати і сприймати форму руками так само добре, як і оком. Створення рельєфних композицій сприяє розвитку об'ємно-просторового мислення, студенти вчаться переносити об'ємне зображення на площину, фактично лишаючи його об'ємним, освоюють перспективні скорочення та оптичну деформацію зображення.

В навчальному процесі робота над рельєфом починається з розробки композиції зображення, ескізу. Це розвиває творчу фантазію, уяву, спостережливість, вміння вибирати суттєве, здатність логічного та образного мислення. Студенти вчаться створювати гармонійне зображення з урахуванням всіх законів композиції та особливостей матеріалу, при цьому треба враховувати й те, що глина на початку роботи м'яка і пластична, але потім сохне, твердіє і піддається випалу, тому, якщо не дотримуватись технологічних особливостей, зображення розсиплеться. При розробці ескізу саме для керамічного рельєфу необхідно звертати увагу на товщину – не має бути занадто товстих місць, тоді глина не просохне, та не має бути занадто тонких місць, бо тоді вона лопне. Розробка вдалого ескізу вимагає знання всієї технології виготовлення рельєфу, особливостей глини як робочого матеріалу, відчуття простору, гармонії та ін. [8].

В процесі роботи студенти розуміють, що кераміка – це вид декоративного мистецтва, тому створення керамічного рельєфу неможливе без розуміння законів стилізації. При виконанні рельєфної композиції студенти освоюють її особливості: спрощення і перетворення форми, декорування та оздоблення твору, це надає роботам характеру та індивідуальності, розкриває нові можливості передачі задуму. Створення рельєфних композицій розвиває у студентів відчуття взаємозв'язку форми із сутністю образу, що в свою чергу має сприяти розвитку формального логічного мислення, а також вмінню спрощувати та узагальнювати, виявляти пластику та гармонію форми. Під час виконання роботи студенти засвоюють етапи стилізації та декоративне рішення форм, вивчають образні і пластичні зв'язки форми та середовища. Відбувається аналіз природних форм і явищ, їх гармонійна інтерпретація у глині. Володіння засобами стилізації дозволяє передати повноту образу, створити гармонійне зображення, не зациклюючись на простому відтворенні дійсності, а закладаючи у твір своє бачення світу, що є набагато важливішим для розвитку особистості.

Виготовлення рельєфу в кераміці дозволяє студентам освоїти не лише можливості роботи з формою, а й отримати навички роботи з кольором. Одним із засобів декорування рельєфу і керамічних робіт взагалі є використання емалей та полив, за допомогою яких розфарбовують глиняні витвори. Технологічні особливості роботи з поливами дозволяють студентам наочно побачити всі можливості кольору, його змішування та нашарування. У процесі роботи студенти мають можливість спостерігати, як змінюється колір та структура фарби під час випалу, знайомляться з хімічними властивостями фарб. Це дає їм додаткові можливості в створенні і передачі власних художніх образів, допомагає у створенні довершених робіт та в самореалізації [4]. Крім того, за допомогою кольору краще відчувуються виразні можливості форми рельєфу.

У створенні художнього образу керамічної пластики не менш важливим є вивчення ролі і значення декору та фактури. Ними прикрашають вироби доповнюючи задум автора, існують найрізноманітніші види декору, такі як: розпис, відтиск, прорізання та інші. Майстри активно



використовують декор, починаючи від самого початку розвитку керамічного зображення. І студенти мають оволодіти прийомами декорування у роботі з рельєфом, щоб створювати закінчені композиції.

Отже можна зробити висновок, що робота з глиною вимагає поєднання художнього з практичним, форми з матеріалом, сприяє формуванню естетичного смаку, розвитку відчуття ритму, а саме послідовного чергування різних елементів. У процесі створення рельєфної керамічної композиції у студентів відбувається розвиток чуттєво-емоційного та естетичного сприйняття, асоціативно-образного мислення, вміння виділити головне, цілісного бачення і розуміння властивостей матеріалу. В цілому під час створення рельєфної композиції виявляється індивідуальний, творчий погляд на оточуючий світ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Августиник А.И. Керамика. - М.: Госиздат по строит. Материалам, 1957. – 484 с.
2. Акунова Л.Ф., Приблуда С.З. Материаловедение и технология производства художественных керамических изделий. – М.: Высшая школа, 1979. – 216 с.
3. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Е. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Видавництво «Світ», 1992. – С. 27 – 110
4. Василенко В. Галина Севру. Кераміка, гончарство, графіка. – Київ, 1996. – 31 с.
5. Зубань В.М. Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXX / за ред. Л.С.Нечепоренко. – Харків, 2012. - С.190
6. Лукин Е.С., Андрианов Н.Т. Технический анализ и контроль производства керамики. – М.: Стройиздат, 1986. – 272 с.
7. Лукич Г.Е. Конструирование художественных изделий из керамики. – М.: Высшая школа, 1979. – 182 с.
8. Мельник А.А. Основные закономерности построения скульптурного рельефа. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1985. – С. 32–56

Марина ДУШКЕВИЧ

ПЕДАГОГІЧНИЙ МАЛЮНОК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.М. Стрітьєвич

Найважливішим завданням суспільства є формування особистості людини через навчання, розраховане на гнучку освіту і виховання. Поряд з іншими загальноосвітніми предметами, образотворче мистецтво сприяє розвитку таких специфічних якостей особистості, як мислення, творчу уяву, естетичні почуття. Малювання, як найважливіший засіб, активізуючий творчий потенціал має першорядне значення в системі підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Навчальний малюнок, що ґрунтується на малюванні з натури, є базою для всіх видів образотворчого мистецтва – живопису, декоративно-прикладного мистецтва, технічної графіки, скульптури і тощо. Система роботи вчителя може бути ефективною лише тоді, коли вона ґрунтується на знанні внутрішніх механізмів навчання, на розумінні того, як відбувається в свідомості учнів відображення і заломлення всього того, що вони сприймають в ході учбового процесу.

Дослідження педагогів і психологів, таких як Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Л. В. Занков, О.В. Запорожець, М. З. Шехтер, показали, що найкраще сприйняття забезпечується поєднанням зображення із словесною інформацією («слово-наочність»): при зоровому сприйнятті сприймається відразу безліч деталей, а слово допомагає виділити для осмислення головне. Сучасна педагогіка визначає наочність як дидактичний принцип, завдяки якому процес навчання отримує опору на безпосереднє чуттєве сприйняття учнями предметів навколишнього середовища або їх зображень.

Наочний показ є одним з найбільш дієвих засобів у навчанні. Наочність являє собою широкий комплекс засобів, методів, прийомів, що забезпечують, з одного боку, більш чітке і ясне сприйняття знань, що подаються в усній чи письмовій формі, а з іншого боку, формує представлення про взаємозв'язок досліджуваних явищ з реальною практикою. Наочність підтримує увагу, полегшує ясність сприйняття, сприяє кращому запам'ятовуванню і міцному засвоєнню знань, навичок і умінь, запобігає формалізму у навчанні, формує представлення про зв'язок теоретичних знань із реальною практикою, полегшує процес засвоєння знань, стимулює інтерес до них (розвиває мотиваційну сферу учнів), допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його виявів і зв'язків.

Окремі ідеї, думки про важливість педагогічного малювання у справі підготовки художника-педагога, можна знайти в листах, щоденниках, спогадах відомих художників: К.П. Брюллова, В. В. Єфанова, Б.М. Йогансона, Д.Н. Кардовського, І.М. Крамського, М.В. Нестерова, І.Є. Рєпіна, П.П. Чистякова, К. Ф. Юона.

Проблему наочності в навчанні у своїх монографіях, статтях, посібниках методичних рекомендацій розглядали Є.К. Андрейкіна, А.І. Васильєв, М.В. Гамезо, В.С. Кузін, М.М. Ростовцев, Ф.Ш. Терегулов, О.Є. Терентьева, Н.К. Шабанов, М.З. Шехтер, М.Ф. Харитонов, І.С. Якиманська та ін.

Педагоги-науковці, такі як Е.Л. Голант, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, Л.В. Занков, П.Н. Шимбирев, І.Г. Огородніков у своїх роботах розглядають ефективність та доцільність принципу наочності в навчанні та вказують на велике значення малюнка вчителя на класній дошці, що виникає на очах дітей.

При розробці навчальних планів, програм з образотворчого мистецтва, вимог до професійної підготовки вчителя малювання, сьогодні мало уваги приділяється педагогічному малюнку та його



образотворчим можливостям. Тим часом його значущість як найважливішого засобу, активізуючого творчий потенціал педагога і студента, що сприяє пробудженню стійкого інтересу до предмета вивчення, визнавалася здавна, з часу зародження і перших кроків розвитку педагогічної думки. Тому, в умовах вдосконалення системи освіти існує необхідність якісного підвищення рівня професійної підготовки художника-педагога, в якій значне місце займає педагогічний малюнок, що є актуальним в підготовці майбутніх педагогів образотворчого мистецтва.

Метою статті є визначення педагогічного малюнку як ефективного методу реалізації принципу наочності.

В загальноосвітній системі навчання наочне сприйняття предмета являє собою шлях до пізнання його сутності, до розкриття його характерних рис та закономірностей. Наочність сприяє розумінню в учнів спостережливості і логічного мислення. Коли учні сприймають предмети і процеси в природі, наочність служить джерелом знань, якщо по відчутті об'єкти не можуть бути показані, то зорова пам'ять допомагає відновити їх образи.

На перший план у розкритті ефективних способів і прийомів зображення при усному поясненні завдання і демонстрації відповідних наочних посібників виступає педагогічний малюнок, в тому числі малювання крейдою на класній дошці. Будучи одним із засобів передачі людської думки та накопичення знань, малюнок відомий відтоді, як первісні люди відтворювали на поверхні кістки або стіни печери різні предмети і тварин. Відзначається переважно лінійний характер зображень, що говорить про органічність природи лінійного малюнка, як основи образотворчого мистецтва. Ці малюнки є не випадковими досягненнями, а результатом багаторічного досвіду і розвитку традицій.

Професійні художники-педагоги, які стояли біля витоків сучасного педагогічного малюнка, В.І. Бейер, К. М. Ліпів, В. С. Мурзаєв, стверджували, що малюнок, який має спеціальне призначення в якості навчально-допоміжного засобу, по справедливості, може бути названий "педагогічним". Ми розглядаємо педагогічний малюнок, як образотворчу діяльність вчителя, що пов'язана з ілюструванням навчального матеріалу, яке супроводжується голосовими поясненнями та проходить безпосередньо в процесі уроку.

Головна якість педагогічного малюнка – це лаконічність зображення, простота і його ясність. Скупими засобами графічної мови вчитель дає можливість дітям ясно зрозуміти і уявити сказане. Малюнки на класній дошці повинні передати найголовнішу думку вчителя, опускаючи все випадкове і другорядне. Малюнки повинні бути настільки прості, щоб учень міг їх запам'ятати і відтворити, зберігаючи у пам'яті з їх допомогою основний зміст нового матеріалу. Головна їх цінність – згорненість інформаційного змісту, представлення його у легко засвоєному і відтворюваному вигляді.

Педагогічний малюнок, хоч і представляє собою досить автономну сферу в навчальній діяльності вчителів образотворчого мистецтва, але одночасно є і складовою частиною важливого дидактичного середовища - наочного показу. Вперше педагогічний малюнок як метод реалізації наочності на класній дошці був методично здійснений учнем Й. Г. Песталоцці – Ф. І. Рамзауаером. На великій класній дошці, у вигляді попередніх вправ, зображувалися всілякі лінії, пропонувалися вправи на розвиток окоміру – проведення ліній до певних точок, поділ ліній на частини, проведення ліній під визначеним кутом. Потім слід було малювати геометричні фігури, природні форми і зразки мистецтва. Далі слід було малювати з природи предмети домашнього вжитку, потім переходили до зображення гіпсових голів. Завершували курс малювання живою голови. Важливо було те, що вчитель зображував всі вправи на класній дошці, а учні стежили за виникненням і розвитком кожної форми. Це була перша офіційно представлена методика реалізації дидактичного принципу наочності за допомогою класної дошки в загальноосвітній школі, що отримала згодом самий широкий розвиток. Песталоцці Й.Г. показав необхідність поєднувати застосування наочності із спеціальним уявним формуванням понять, перетворив цей принцип на основний засіб навчання. Фребель Ф. В. доповнив погляди Й.Г. Песталоцці, звернувши увагу на сам зміст споглядання, на різні якості речей, що сприймають наші відчуття (кольори, звук, твердість тощо).

При використанні в педагогічній діяльності наочного малювання, педагогічного малюнка, вчитель застосовує один з найбільш дієвих дидактичних принципів - принцип наочності, який полягає в тому, що студенти отримують спеціальні знання, звертаючись до самих предметів і різних явищ, як до джерела безпосередніх пізнань.

Ростовцев М. М. відносить до педагогічного малюнку наступні види роботи педагога [4]:

1. Малюнок крейдою на класній дошці;
2. Пояснююча замальовка вчителя на полях малюнка учня чи на окремому аркуші паперу м'якими графічними матеріалами або фломастером, тушшю та ін.
3. Виправлення помилок в учнівській роботі рукою педагога.

Коли педагог демонструє перед учнями процес роботи над малюнком, то засвоюється не тільки учбовий матеріал, але і можливості техніки виконання. Проте процес побудови малюнка рукою педагога повинний бути добре узгоджений з ходом викладу учбового матеріалу. Головними в даному випадку повинні бути пояснення педагога, малюнок лише доповнює слова, він допомагає зрозуміти побачене, впливає на розумовий розвиток дитини, на правильність його думок.

Вчитель заздалегідь повинен відзначити і продумати ті заняття, де буде використаний малюнок крейдою на класній дошці, і ті, на яких педагогічний малюнок використовується менше. Іноді доцільніше застосувати замість крейди і класної дошки малюнок вугіллям, або ж показати прийоми



роботи іншими художніми матеріалами, які сприяють ефективнішому сприйняттю та засвоєнню інформації.

Організуючи навчання, педагог повинен врахувати ряд вимог, що відповідають змісту навчального матеріалу: елементи новизни (нові поняття, ознаки, якості, сторони відомого поняття, новий спосіб дій, новий зв'язок); протиставлення між відомими і новими знаннями, що є в матеріалі, побудованими у вигляді протиставних фактів, поставленого завдання, питання чи наочності; логічна послідовність викладу матеріалу. Готуючи план - конспект заняття, педагогічні малюнки розміщують по ходу пояснень у самому тексті як узагальнені і логічно вивірені схеми, що візуально підтверджують усний виклад педагога. Це дозволяє чітко планувати час уроку, акцентувати основну ідею заняття.

Сутність принципу наочності – це збагачення почуттєвого сприйняття, що є вихідним для розумової діяльності. При оволодінні знаннями ми виходимо від самого предмета, чіткого уявлення про нього, від явища чи дії, а потім переходимо до узагальнень, висновків, понять. Наочна демонстрація, наприклад, майстерного володіння технікою живопису або малюнка, показ уміння будувати в малюнку конструкцію об'єктів зображення і т. п. завжди переконливо діють на учнів, допомагають їм самим швидше опанувати образотворчу мову, досягнути майстерності.

Педагогічні дослідження показали, що при постійному використанні репродуктивних, наочних посібників і різного роду таблиць, коли педагог обмежується показом, і в яких в закінченому вигляді простежується методика виконання завдання від початкового задуму до повного завершення роботи, пояснювальний ефект знижується. Учні, швидко звикають до готових посібників, що не вимагають самостійної аналітичної та практичної роботи, гострота сприйняття пригуплюється. Візуально відкритий хід процесу створення зображення за умови дотримання основних методичних принципів, може реально представити послідовність виконання всього завдання в цілому і особливості роботи над окремими етапами.

Педагогічний малюнок, поряд з іншими методами і прийомами педагогічного впливу, здатний допомогти вирішити ряд специфічних образотворчих завдань у процесі навчання спеціальних дисциплін на факультетах образотворчого мистецтва, і далі застосовуватися випускниками в педагогічній діяльності в школі.

Терентьев О. Є. зазначав, що малюнки за методом використання можна розділити на два основних вида [5]:

1. Малюнки великого розміру, розраховані на фронтальну демонстрацію всім учням, які у класі;

2. Невеликі начерки, виконувані викладачем на полях робіт учнів або на окремих листочках паперу з метою ілюстрування індивідуального пояснення навчального матеріалу.

У малюнку педагога, «вживу» виконуваному на дошці, з'являється можливість розкрити зв'язок окремих етапів роботи, а сам малюнок підтверджує логічну необхідність ведення завдання саме в тому порядку, в якому воно виконується вчителем.

Використання наочних матеріалів допомагає кращому засвоєнню багатьох абстрактних понять, тобто сприяє розвитку абстрактного мислення. Наочно виконаний малюнок на класній дошці змушує учнів до самостійності, сприяє їх зацікавленості активності та цілеспрямованості дій під час малювання. Як усне спілкування у вигляді діалогу, так і робота педагога на дошці найбільш повно сприяє природним і органічним контактам вчителя з учнями, що дозволяє педагогу повніше донести знання.

Ідеї Й. В. Гете, Й. Г. Песталотці, Ф. І. Рамзауера, Я. А. Коменського та інших відомих педагогів, які наполягали на ефективності застосування малювання на класній дошці для вчителів всіх предметів, надалі знайшли розвиток. В наш час робота крейдою на класній дошці та інші види педагогічного малюнка є невід'ємною частиною роботи педагогів на всіх рівнях освітньої системи.

Дошку і крейду активно використовують не тільки вчителі образотворчого мистецтва, які володіють образотворчою грамотою, а й вчителі інших загальноосвітніх предметів. Малюнок на дошці застосовується на уроках історії, у вигляді пояснюючих замальовок і схем з фізики, географії, ботаніки, хімії та інших предметів загальноосвітньої школи. Особливо помітно перевага малюнка на дошці перед готовими наочними посібниками при вивченні анатомії. Тут він дозволяє ясніше розповісти про функціональні особливості м'язів і скелета людини, поступово візуально вибудовуючи процес заняття. Малюнок і креслення на дошці незамінні у викладанні технічного малювання, вивченні питань технічної естетики і креслення та інших дисциплін технічної спрямованості [3].

Можна перелічити кілька якостей педагога, що вимагають регулярного тренування для успішної реалізації наочного показу за допомогою педагогічного малюнка:

1. Зважаючи на нетривалість часу виконання педагогічного малюнка, зумовленого специфікою роботи, педагог повинен досконало володіти навичками швидкого малювання різними матеріалами, які базуються на швидкості сприйняття, оперативності мислення, спонтанності і сміливості дій;

2. Уміння правильно, точно триматися перед великою і часто критично настроєною аудиторією, не загороджуючи виконуваний великий наглядний малюнок, стояти під час малювання біля дошки або біля великого мольберта під час пояснень перед аудиторією, виправляючи, і будучи в постійній готовності до імпровізації, поверненню до початку вивчення проблеми, або корінного перегляду малюнка;

3. Розвиток здатності ясно, чітко і з вираженою дикцією і артикуляцією викладати думки паралельно з малюванням перед аудиторією, збільшення частки і якості речових пояснень до



малюнків, виконуваних в ході аналітичної роботи студентів під керівництвом викладачів, збагачення словникового запасу спеціальною термінологією;

4. Вміння швидко визначити головне, зміст і характерні особливості в зображуваному об'єкті, відсортувати другорядне, втілюючи в швидкому кінцевому малюнку візуальне пояснення розглянутого питання чи проблеми.

З педагогічної точки зору, власноруч виповнений учителем та учнями малюнок стоїть вище всіх інших способів здійснення принципу наочності. Коменський Я. А. вважав, що наочність у навчанні активізує чуттєві відчуття. Робота на класній дошці, яка супроводжується мовою педагога, є дієвим і оперативним методом наочного навчання. Він стверджував, що слух постійно потрібно з'єднувати із зором, мову з діяльністю рук. Коменський Я. А. пропонував: все, що звичайно вивчається в кожному класі - теореми, або правила, або образи предметів - зображувати наочно на дошці [2].

На думку Ушинського К. Д., застосування наочності більшою мірою активізує свідомість, а значить, забезпечує як чуттєве, так і наукове пізнання. Даючи більш глибоку характеристику розумовій діяльності учня і ролі наочного образу в мисленні, Ушинський К. Д. стверджував, що діти повинні бачити, як малює вчитель [6].

Отже, вивчення теорії і практики наочного показу, інтегровані в процес навчання педагогічного малюнку у студентів художньо-графічного відділення, покликані формувати професійну майстерність майбутнього педагога в практичному показі та усному поясненні. При цьому дидактична, змістова сторона цієї роботи повинна служити базою для художнього, творчого втілення освоєваних знань, умінь і навичок в педагогічному малюнку. За такої умови пояснювальний малюнок педагога буде гармонійно поєднувати в собі пізнавальне і творчий початок. Наповнити наочне зображення, педагогічний малюнок дидактичним змістом, пізнавальним змістом, може саме академічна основа, що дозволяє отримати про предметний світ і явища реальності найбільш адекватне уявлення, яке дозволить в цьому випадку перетворити самий узагальнений наочний малюнок у змістовну і точну ілюстрацію думки і слова педагога. Знання, отримані з активною участю зорових відчуттів, завжди більш міцні, переконливі і конкретні. Важко переоцінити значення наочних засобів, що вводяться в структуру навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кардовський Д. Н. Посібник з малювання / Д. Н. Кардовський, В. Н. Яковлев, К. Н. Корнілов - М. Л: Держбудвид, 1938. - 162 с.
2. Коменський Я. А. Обраний педагогічний твір. М., 1955, с.302 - 303.
3. Мурзаєв В. С. Педагогічний малюнок: Мистецтво ілюстрування на класній дошці / В. С. Мурзаєв - 2 -е вид., випр. і доп. - М., 1916. - 100 с.
4. Ростовцев М. М. Навчальний малюнок: Підручник для учнів педучилищ / М. М. Ростовцев - 2 -е вид., перероб. і доп. - М.: Просвітництво, 1985. - 256 с.
5. Терентьев О. Є. Малюнок у педагогічній практиці вчителя образотворчого мистецтва: Посібник для вчителів / О. Є. Терентьев - М.: Просвітництво, 1981. - 175 с.: іл.
6. Ушинський К. Д. Про наочне навчання. - обраний педагогічний твір. - т. II. М., 1954, - с.644 - 645.

Олена ЗАВАДСЬКА

ПРОЦЕС УСКЛАДНЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ЛЕКСИКИ Й УТВЕРДЖЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ВІРТУОЗНОСТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В.Ф. Похиленко

В скарбниці хореографії класична мова танцю залишається найбільшим, найяскравішим діамантом, відшліфованим багатьма поколіннями танцівників. Класичний танець був, є і залишиться основним, головним, визначаючим виражальним засобом балетного театру. На мові класичного танцю говорили раніше і будуть говорити майбутні покоління митців.

Танець – німа поезія, пісня, яку можна споглядати, яка таїть в собі частину душі народної, це емоційний літопис народу який самобутньо та яскраво розповідає про історію почуттів та подій, ним пережитих. Невичерпна скарбниця народного танцю зберігає багато безцінних перлин. В них творча сила народної фантазії, уяви, образність народного мислення, виразність та пластичність форм, глибина почуттів.

Різноманітність танців, чисельність їх видів – трудові та мисливські, войовничі та любовні – породжені самим життям. Вмінню бачити життя та перетворювати його в мистецтві треба вчитись у народу. Недарма не тільки танець, але все, що створює талант народу, – легенда або пісня, кераміка або вишивка, національний костюм або будь-яка інша творчість, – дихає поетичним сприйняттям оточуючого світу. Ось чому народна творчість – найкращий вчитель для всіх, хто прагне зробити сцену дзеркалом життя.

Завдання професійного мистецтва – увібрати в себе все, створене народом, розвинути, збагатити його та повернути народу як його національний здобуток.

Ми сприймаємо фольклор як процес живий: він схожий на ручай, вода якого безперервно відновлюється. Найкращі традиції розвиваються постійно, отримують нові якості – таким чином,



фольклор ніколи не вичерпається. Щоб в творах зберегти живу поезію першоджерела, треба перш за все відмовитись від сумного протоколювання і нудотного колекціонування.

Зберігаючи обумовлений складом життя неповторний характер кожного танцю, ми прагнемо яскравіше, опукліше відобразити його внутрішню сутність, розвинути, збагатити його композицію, його пластичність, зробити це можливо лише володіючи всім арсеналом театральних засобів, всіма досягненнями хореографічної культури, добиваючись синтезу акторського, режисерського, музичного начал[2, С.54.].

Інтенсивний розвиток хореографічних форм у нових балетах, що синтезують сьогодні найрізноманітніші виразні засоби та лексичні прийоми, відчутно впливає на стилістику виконавця. Однак саме у балетах славних хореографів минулого перевіряється нині справжній професіоналізм сьогоднішніх танцівників.

Дбайливе збереження скарбів вітчизняної і світової хореографічної спадщини на всіх етапах розвитку балетного театру залежить не стільки від ретельного відтворення канонічної танцювальної форми, скільки від уміння постановників і виконавців влітати художню неповторність шедедру, дати сучасну інтерпретацію класичній партії, надихнути її власним почуттям.

Процес ускладнення хореографічної лексики й утвердження технічної віртуозності, характерний для всього сучасного балетного театру, відчутно впливав не лише на жіночий, а й на чоловічий танець, який вабить широким розмахом, карколомністю стрибків, навалою обертань, спортивною легкістю і силою. Однак, удосконалюючи техніку, провідні солісти хореографічних колективів не забували про одну з найголовніших особливостей українського балетного виконавства, а саме: про акторську виразність, мистецтво сценічного перевтілення, психологічну й емоційну правдивість створюваного пластичного образу. Майстри класичного чоловічого танцю всіх поколінь завжди були не лише вправними танцівниками, а й справжніми акторами. Сьогодні в балетному виконавстві відбуваються процеси руйнації традиційних артистичних амплуа, зростає значення неповторної акторської індивідуальності[5, С.76.].

Багатозначність і філософська глибина музичних образів психологічна складність і масштабність характерів героїв вимагають від балетмейстерів і танцівників надзвичайно різноманітних, часом контрастних виразних засобів тонкого пластичного перевтілення, сміливого розширення й оновлення традиційних хореографічних форм і прийомів.

Збагачуючи образну мову, технічні можливості і виразально-зображувальну палітру класичного танцю, хореографи знаходили узагальнено-метафоричні, розгорнуті й багатозначні пластичні форми для втілення сучасних тем, ідей і образів. І цілком вірно наголошував П.Гусев у статті «Головний напрям – сучасність», що саме класичний танець «має надзвичайну здатність вбирати, засвоювати, перетворювати, відбивати все – від рухів фізкультури і спорту до побутових танців і фольклору...» [1, С.45.].

Саме структурно-драматургічні форми класичного балету й унікальна за багатством виразних засобів класична хореографія завжди були міцним і плідним ґрунтом новаторських пошуків і відкриттів у галузі сучасних танцювальних постановок велета національного народно-сценічного танцю П.Вірського.

Глибоке й новаторське розуміння національних мистецьких традицій, тонке відчуття творчої самобутності свого народу – одна з характерних рис сценічних полотен молодих хореографів. Своєрідність творчих почерків балетмейстерів природно виявлялася як закономірна потреба яскраво й поетично розповісти про сучасність. Вона особливо відчувалася в нових українських балетах, що продовжували плідну лінію розвитку національної класичної хореографічної лексики – синтезу елементів класичного і народного танців, гармонійного поєднання графічно точних віртуозних канонічних рухів з мелодійною пластикою танцювального фольклору.

В роботах нового покоління балетмейстерів утверджується симфонічне хореографічне мислення, танець, який перетворюється на мистецтво, що схвильовано й пристрасно осмислює людське життя. Протягом останнього десятиліття на зміну примітивним пантомімним виставам з побутовою жестиколюцією, в яких роль танцю зводилася лише до вставного дивертисменту, на українську сцену прийшли твори з широко розвиненою й узагальнено-метафоричною симфонічною образністю, що поетично й яскраво розкривають високі ідеї та почуття. У кращих нових виставах все більше місця завойовує танцювальний образ, зумовлений саме внутрішніми законами музики, а не зовнішніми ілюстративними мотивами лібрето.

Балетмейстер, який розуміє і відчуває ритми і настрої сучасного життя, переосмислює і перетворює традиційні виразні засоби і форми, сміливо синтезує різні системи і стилі, створюючи нову хореографічну лексику, в основі якої залишається насамперед класичний танець.

Поруч з новаторськими поетично-узагальненими хореографічними інтерпретаціями літературних творів, де танець ставав головним носієм змісту й образної природи першоджерела, на сценах продовжували з'являтися окремі спроби прямолінійно «переказати» сюжет драми чи повісті засобами пантоміми, перетворити багатозначний зміст на схему, на такий собі сценарний каркас, який балетмейстери намагалися «обшити» дивертисментними танцями й «обтанцьованими» ілюстративними мізансценами.

Поглибленню і зміцненню новаторських тенденцій у балетмейстерських пошуках, зокрема утвердженню поетично-танцювальних інтерпретацій літературних творів, сприяла музика нових



балетів українських композиторів, позначена сучасним симфонічним мисленням, широтою ідейно-образних та емоційних узагальнень.

Беззаперечно, все може слугувати живленням розуму і творчості хореографа, все може принести певний художній ефект в театрі, якщо балетмейстер майстерно, розумно та економно використає засоби, що опинились в його розпорядженні.

Стихія балету – танець, його сила – одухотворення руху, змістовність танцювальної поетики, наповненої драматизму, музики, пластики... Саме тому, що уявлення про реалізм в балетному театрі стоїть поза догматичними рамками, балет позбавляється мілкої опіки побутових прикмет, прагне заглянути в глиб явищ, не соромлячись своєї специфічної умовної мови та довіряючи творчій фантазії глядача.

Балет спроможний передати тільки те, що відбувається зараз, в дану хвилину. Всі головні події, всі вчинки героїв в спектаклі відбуваються на сцені, на очах у глядачів. І навіть в тих випадках, коли автор звертається до такої форми, як спогади, сон, розповідь, – дія розгортається в теперішньому часі, бо в балеті не можна показати ні того, що вже відбулось, ні того, що буде відбуватись. Між тим в звичайній драмі, комедії, трагедії є актор-персонаж, котрий може розповісти глядачам словами, що трапилось вчора, позавчора, місяць, рік, десять років назад або те, що відбудеться завтра, через місяць, через рік.

Стійка мова класичного танцю постійно розширює та збагачує свої образотворчі засоби. І для того, щоб створити справжній твір мистецтва, балетмейстеру просто необхідно знати увесь арсенал класичних рухів, розроблених та перевірених танцювальним мистецтвом протягом століть. Одних цих знань, звичайно, вистачить ненадовго, якщо балетмейстер перестане їх поповнювати, не буде слідувати за тим, що відбувається в мистецтві.

Класичний танець в усі часи зачинався народно-характерним. Цей процес продовжується й до цього часу. Загальне правило: класичний танець, вбираючи в себе народний, прагне до узагальнення образів, до поетичної метафори, до створення ідеалу героя специфічною мовою класичних рухів[3, С.4].

Хореограф може вивчити усі рухи класичного танцю, запам'ятати всю його абетку і все рівно нічого не дати балетному театру, якщо він позбавлений творчої фантазії, поетичного бачення життя. Без цих якостей не можна розкрити зміст балету в цілому і внутрішній світ його героїв зокрема.

В мистецтві кожен художник прагне виразити щось своє, розповісти про життя так, щоб відкрилися нові грані того чи іншого явища, події, до того ніким не помічені, надати їм яскраві художні риси.

В художньому творі подається світ відображений, викривлений, сприйнятий душею художника.

Пустий, беззмістовний балет, навіть якщо він побудований на технічно віртуозних рухах, нічим не збагатить виконавця, а, навпаки, може об'єднати його духовно і технічно. Те, що нічого не каже розуму, нічого не каже і серцю; те, що не спроможне схвилювати душу, не може впливати й на розум. Думка і почуття – постійні супутники і в житті, і на сцені. Жива, розумна думка виникає лише тоді, коли стикаються ідеї, почуття, інтереси героїв, коли у кожного з них є своя власна точка зору на життя, на події, на людей.

Комуś може здатись, що саме поняття «тип виконавця» надумане. На жаль, це не так! Марію Тальоні вважали майстриною повітряного танцю; Фанні Ельслер приписували до школи земного танцю. Ми знаємо образи Анни Павлової, що витала в атмосфері повітряної романтики, і впевнена реалістична майстерність Катерини Гельцер, що особливо виявилася в створенні образу Тао Хоа в балеті «Червона квітка».

Назвіть співрозмовнику будь-який спектакль, і ви переконаєтесь, що балет в його пам'яті і душі асоціюється з прізвищами виконавців головних партій. Для нього спектакль – це Галина Уланова і Майя Плісецька, Ольга Лепешинська і Катерина Максимова, Раїса Стручкова і Марина Кондратьєва...

Партію Джульєтті виконували і Уланова, і Стручкова, і Плісецька. Усі вони танцювали одне і те саме, виконували певні рухи, поставлені хореографом на одну і ту саму музику, задіяні в одних і тих самих сценах, в них одні і ті ж партнери. А образи, що створювали ці три балерини, в чомусь несхожі один на одного. Справжній талант неповторний і незрівняний. Розум і творчий дух артиста живлять художній образ цілком певними інтонаціями і фарбами.

Танець – не сума, а сплав рухів, вільних і легких, які непомітно переходять із одного в другий. Зрозумілість танцю, продуманість кожного руху, злиття всіх дій – проявлення духовної діяльності та відточеності танцювальної техніки виконавця. Творчий інтелект артиста, якби зсередини освітлює танцювальні рухи, виконувани артистом балету, надає йому забарвлення, форму, пластичність. І тому мова класичного танцю – одна з самих умовних в мистецтві – зрозуміла глядачу, оскільки вона по своєму життєво та переконливо відображає всю багатогранність людського життя. Жоден, нехай самий витончений, пластичний, віртуозний рух, якщо він вирваний із загального хореографічного контексту, нічого не пояснить глядачу. Наприклад, танцівник виконує *plie* (присідання). Ми можемо лише здогадуватись, що цей рух може значити, що хотів сказати виконавець. В ланцюгу інших рухів, в сукупності з жестами та мімікою рухів це сприяє зоровому сприйняттю вчинків, дій персонажу, розумінню логіки внутрішнього розвитку образу, характеру героя, своєрідно виражає переживання реальної людини.

Коли артисту балету вдається з'єднати блискуче знання ремесла, техніки танцю з розумом, відчуттями та творчою уявою, йому по праву належить звання митця. Він одночасно і хороший



танцівник і актор. «Мистецтво починається з тієї миті, коли створюється неперервна лінія, – казав К.С.Станіславський. – Нота, акорд, взяті з мелодії, ще не музика; рух, взятий з танцю, не танець; сцена, фраза, епізод або їх зміна тільки тоді стають п'есою, коли вони пронизуються крізою дією»[4, С.23.].

Танцювальна техніка сучасного артиста балету незрівнянно вища, ніж у танцівника XVII і XVIII століть, ніж у актора епохи романтизму. А. Павлова, Г. Уланова, М. Плісецька досягнули не меншої, а навіть більшої досконалості в мистецтві передачі засобами класичного танцю живих людських почуттів, ніж їх попередниці. І справа не тільки в ступені обдарованості балерин, але й в тому, мова класичного танцю, виконавська техніка на сьогодні значно багатша, ніж століття назад. Мова класичного балету розвивалася, оновлювалася, приходила до співвідношення з вимогами епохи.

Щось відмирало, відходило в небуття разом з епохою, але головне, що найбільш повно розкривало душу, внутрішній світ людини, зберігалось на віки. Храм мистецтва створювався з незникаючих знахідок і відкриттів художників та артистів; час, історія, якщо можна так сказати, щільно складала, зміцнювали матеріал мистецтва, перетворювали відкриття в закони, спираючись на які наступні покоління митців рухались далі.

В скарбниці хореографії класична мова танцю залишається найбільшим, найяскравішим діамантом, відшліфованим багатьма поколіннями танцівників. Класичний танець був, є і залишиться основним, головним, визначаючим виражальним засобом балетного театру. На мові класичного танцю говорили раніше і будуть говорити майбутні покоління митців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ванслов В.В. Статті о балете. Музыкально-эстетические проблемы балета / В. В. Ванслов. – Л.: Музыка, 1980. – С. 45.
2. Захаров Р.В. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – М.: Искусство, 1983. – С. 54.
3. Красовская В.М. О классическом танце / В. М. Красовская // Н. Базарова. Азбука классического танца / Н. Базарова, В. Мей. – Л., 1983. – С.4.
4. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. О технике актёра / К.С. Станиславский, М. А. Чехов. – М.: Артист. Режиссёр. Театр, 2003. – С. 23.
5. Станішевський Ю. Балетний театр України / Ю. Станішевський. – К.: Музична Україна. – 2003. – С.76.

Микола ЗАДЕРЯКА

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ З УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА БАЯНІ

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодні є гармонійний розвиток творчої особистості в процесі музично-виконавської підготовки. Розв'язання цієї проблеми пов'язане із залученням кожного школяра до реальної співтворчості й до інтелектуального діалогу під час засвоєння мистецьких цінностей, що відбувається головним чином при опануванні музичного інструмента, зокрема баяна, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів. У такому контексті набуває актуальності інтерпретація творів музичного мистецтва під час навчання гри на баяні.

Аналіз дослідження і публікацій. Проблема інтерпретації в мистецтві і, зокрема у виконавських його видах, була предметом дослідження в працях багатьох учених, педагогів-практиків і виконавців. Вона є однією з фундаментальних проблем гносеології, логіки, методології науки, філософії, психології, семіотики. На це вказують наукові праці таких учених, як Є. Бодіна, Є. Гуренко, Г. Драговець, М. Каган, Г. Коган, Н. Корихалова, С. Кримський, І. Кузнєцова, В. Москаленко, С. Раппопорт, Г. Тараєва, Ю. Чекач, Є. Чередніченко та ін.

Мета статті полягає у висвітленні процесу інтерпретації творів музичного мистецтва під час навчання гри на баяні з учнями молодших класів.

Виклад основного матеріалу. З досліджень Н. Корихалової можна зробити висновок про те, що поняття інтерпретація стосовно виконавського мистецтва використовувалося з давніх часів, а саме із середини XIX ст. На той час у теорії музичного виконавства цей термін почав застосовуватися у зв'язку із виділенням виконавства в окремий вид художньої діяльності й функціонував поряд із терміном “виконання”, однак для характеристики індивідуальності виконання. Така термінологія використовується і в наш час.

Разом з тим проблема виконавської інтерпретації і надалі розробляється, що пов'язано із сучасними дослідженнями з психології музичного сприймання (Є. Назайкінський), фундаментальними дослідженнями в теорії інтерпретації (Є. Гуренко, Н. Корихалова, В. Москаленко), розвитком досліджень розуміння музичного твору в світлі інтонаційної теорії Б. Асаф'єва (В. Медушевський).

З погляду музикознавства інтерпретація творів музичного мистецтва передбачає пошук виконавцями в музиці особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу.

Узагальнюючи підходи науковців [3; 4; 6] до визначення поняття “інтерпретація творів музичного мистецтва”, ми трактуємо цей феномен як цілісне утворення у вигляді розуміння змістовної сутності музичного твору, яке реалізується у виконавстві.



Навчання гри на баяні в молодших класах передбачає виконання головного завдання – захоплення та зацікавлення учня музикою для розвитку його здібностей та формування духовності в ранньому віці, формування музично-виконавських навичок учня-початківця. Адже йдеться про сензитивність дитячого віку, в якому не тільки музично-виконавські навички засвоюються відносно легко, але й художньо-творчі здібності – творча уява, звуко-образне мислення, емоційність, художній смак та інші – розвиваються інтенсивно й закріплюються.

Інструментальне музикування в дитячому віці – це особлива форма загальнокультурного та інтелектуального розвитку особистості, зокрема: формування естетичного смаку (завдяки систематичному спілкуванню з музичним мистецтвом та розвитку музичних здібностей), художньо-образної уяви й високої емоційної культури (в процесі асоціативного осмислення й переживання музичного змісту виконуваних творів), інтелектуального розвитку (в процесі аналізу, опрацювання та інтерпретації музичних творів), а також формування артистично-вольових якостей і гнучкого творчого мислення як способу сприймання багатозначності художнього образу та інтерпретації музичного твору.

Інтерпретація творів музичного мистецтва учнями молодших класів у процесі навчання гри на баяні має свої особливості. Слід зазначити, що інтерпретаційний процес залежить від підбору музичного матеріалу для учнів цієї вікової категорії, ураховуючи при цьому рівень їхньої музично-технічної підготовки.

Проведений аналіз навчального репертуару першого року навчання гри на баяні дає можливість указати такі його особливості. В основному музичний матеріал складається з п'єс народної музики, окремих творів вітчизняних і зарубіжних композиторів. Форма п'єс – одно або двочастинна, переважальний жанр – пісня чи танець. Характер музики учителі-практики радять обирати спокійний, помірний темп.

У навчальному репертуарі другого та третього років навчання гри на баяні з'являється більше творів композиторів-класиків, п'єс вітчизняних і зарубіжних композиторів; розширюється обсяг музичного матеріалу.

У другому та третьому класах автор пропонує вивчати такі твори, як “Чеський народний танець”, “Польський танець” Є. Дербенка; “Дитячий вальс”, “Прогулянка”, “Старий вальсок” В. Єльського; “Пісня Карася” з опери Г. Артемовського, “Екосез” Ф. Шуберта та ін.

Спираючись на наукову літературу з теми дослідження (Н. Корихалова, В. Москаленко, О. Шульпякова та ін.) й власний досвід, можемо стверджувати, що структура цілісного процесу інтерпретації твору музичного мистецтва охоплює собою три основні підструктури – сприймання твору, його розуміння та створення інтерпретаційної версії.

Розглянемо особливості інтерпретаційного процесу на прикладі вивчення фортепіанної п'єси “Екосез” Ф. Шуберта. Уведення творів, написаних для інших інструментів, у процес навчання майбутніх баяністів дає можливість педагогу навчати учнів розкривати зміст твору способами й засобами, притаманними баяну, а не наслідувати фортепіано.

На першому етапі інтерпретаційного процесу, як уже зазначалося, відбувається сприймання твору музичного мистецтва. Перед першим прослуховуванням музичної п'єси Ф. Шуберта “Екосез” важливим є ознайомити учня з основними особливостями творчості композитора, з характерними рисами його стилю, розкрити зміст поняття “екосез”. Варто провести коротку бесіду про творчий шлях Ф. Шуберта. Учень повинен розуміти думки й почуття, якими керувався автор, створюючи твір. Добре було б розповісти й про видатних виконавців твору. Маючи ці відомості, учень зможе глибше розкрити зміст твору засобами, доступними інструменту-баяну.

Прослухати п'єсу учень може в живому звучанні у виконанні вчителя або в запису. Початкове сприймання музичного твору є проблемою, тісно пов'язаною з філософсько-естетичними параметрами сприйняття учня, психологічними аспектами його сприймання, музичним досвідом. Вагомість першого озвученого варіанта музичного твору абсолютно незаперечна.

У формі бесіди педагог з учнем визначають характер твору – п'єса витримана в танцювальному характері (бо екосез – це стародавній шотландський народний танець); учень вербально інтерпретує музичний образ, навіяний прослуханим твором.

Педагог збагачує змістовий складник уроку, наводячи образні порівняння, метафори, які апелюють до емоційної, ціннісної сфер особистості. Це формує певний характер емоційного сприйняття музичного твору й породжує цілісне уявлення про його зміст. Допоможе в цьому словник засобів музичної виразності.

Для того, щоб сприймати музичний твір у цілому (а також окремі його частини) разом з емоційним навантаженням музичної мови, учень має уявляти художній образ музичного твору на фоні певного емоційного тону, який є результатом організаційного вольового акту творчої особистості. Добір об'єктивних даних про музичний твір має відбуватися в контексті усвідомлення специфіки його емоційного змісту.

Власну інтерпретаційну концепцію п'єси учень створює на основі вивчення об'єктивних даних про твір, виходячи з аналізу яких, а також спираючись на загальні закони драматургії, він робить висновок щодо характеру музики, закладеної в основу художнього образу. Отримані емоції, нерозв'язані пов'язані з емпатійним отождненням внутрішнього світу автора зі своїм власним, має суб'єктивний характер, оскільки учень, інтерпретуючи музичний твір, звертається до власного



емоційного досвіду, наділяючи художній образ музичного твору тими емоціями, які йому довелося переживати особисто.

Осягаючи під час інтерпретаційного процесу авторський задум, освоюючи емоційну наповненість художнього образу п'єси "Екосез", учень ідентифікує емоції автора твору з власними, ототожнює емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями.

Крім того, інтерпретуючи п'єсу, учень відкриває для себе специфічні особливості репрезентації емоцій та їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Свідомо й осмислено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, учень збагачує свій внутрішній світ в емоційному плані, розвиває емоційний інтелект.

На другому етапі інтерпретаційного процесу, а саме розуміння музичного твору, важливо, щоб учень отримав чітке уявлення про зміст, жанрові та стилістичні особливості п'єси Ф. Шуберта "Екосез". Попередній перегляд, визначення форми, фактури викладу, засобів виразності, авторських ремарок, технічних труднощів допомагає скласти план вивчення музичного матеріалу, подальших дій учня. Чим чіткіше буде уявлення про те, що потрібно робити, тим зрозуміліше й те, як треба робити.

Перше прочитання нотного тексту п'єси "Екосез" має бути якомога точнішим, інакше це призведе до спотворення у свідомості учня музичного образу. Не можна допускати неуважного ставлення до нотного тексту, формального його прочитання. Учень повинен розуміти, що почуття, думки та ідеї композитора, записані в нотній символіці, можна розкрити лише за допомогою художнього й технічно бездоганного виконання, що спирається на активність слуху, музичний і життєвий досвід, спеціальні знання та загальну культуру.

За допомогою першого прочитання нот учень уже може сказати, що п'єса – твір двочастинний, містить 16 тактів та один такт, який грається за репризою. П'єса написана в розмірі 2/4, у тональності до мажор, стосовно динаміки твору, то на початку твору вказано, що твір слід грати *mf*, тобто не дуже голосно, швидко (*presto*).

Зазначимо, що особистісна позиція, як риса ставлення учня до нотного матеріалу, може ґрунтуватися тільки на відмінному знанні музичного матеріалу, на розумінні музичної мови, сутності творчості композитора, на тонкому відчутті форми, стилю, образної будови музики. З цього приводу М. Фейґін підкреслює, що "кожний виконавець підходить до свого індивідуального тлумачення твору через глибоке вивчення авторського тексту й розкриття підтексту", а самостійно знайдене, здобуте, в такому разі "пробуджує радість пізнання, вчить методу роботи й стає міцним досягненням учня" [5, с. 9].

Перебування в стані творчого пошуку поглиблює пізнання музичного мистецтва; забезпечує когнітивно-емоційну та рухливу орієнтацію у виконанні; сприяє засвоєнню твору на рівні музичної мови; створює умови для повноцінної роботи над інтерпретацією й технічними засобами, які уможливають її втілити; формує активну позицію учня в процесі навчання.

Третій етап інтерпретаційного процесу – створення інтерпретаційної версії п'єси "Екосез" Ф. Шуберта – передбачає музично-виконавське втілення, що являє собою матеріально-звукову реалізацію ідеального уявлення твору.

Основними кроками музично-виконавського втілення є: відбір художньо-доцільних засобів музично-виконавської виразності, пошук способу технічно досконалого втілення, контроль за відповідністю засобів виконавської виразності художній доцільності й технічно досконалого втілення.

Виходячи із розуміння тексту, засоби виконавської виразності на початковому етапі навчання учитель може вказувати сам. Але поступово слід привчати до того, щоб учень знаходив їх сам, основним орієнтиром для втілення слугує образне уявлення учня, його виконавський задум. Для орієнтування на пошук способу втілення нами були розроблені спеціальні завдання, які у своїй сукупності становлять поопераційний алгоритм процесу музично-виконавського втілення.

Завдання матеріально-звукового втілення:

1. Охарактеризуйте головну ідею твору.
2. Розкрийте (вербально) план виконання твору.
3. Визначте виконавські засоби виразності, які необхідні для втілення виконавського задуму.
4. Виконайте епізод.
5. Проконтролюйте виконання на предмет відповідності реального звучання із вашим задумом.

Необхідними засобами виконавської моторики є фразування, динамічні відтінки, темброві можливості фактури, штрихи, ритм, агогіка, варіанти аплікатури тощо. Основна форма діяльності на цьому етапі – вивчення фрагментами, технічне засвоєння та художня обробка кожного з них, вивчення музичного матеріалу напам'ять. Робота проводиться в деталях.

Слід наголосити, що коли учень добре знає ноти твору, то вчитель дає можливість йому самому обрати фрази. Якщо спроба виявиться невдалою, то вчитель сам показує фрази.

Для більш детального й поглибленого вивчення п'єсу "Екосез" слід розділити на невеликі частини. Наприклад, спочатку розібрати й вивчити першу частину, тобто вісім тактів, яка грається за репризою двічі, потім другу частину, тобто ще вісім тактів. Як ми вказували, за репризою кінцевий такт грається по-іншому. Це дасть можливість більше зосередитися на відпрацюванні, технічній обробці деталей. Але при цьому не можна випускати з уваги ціле, необхідно пам'ятати про зв'язок попереднього й наступного матеріалів.

У п'єсі авторськими вказівками є динаміка, аплікатур і темп. У другій частині твору не вказана динаміка, отже, учитель указує, як треба грати або дати учневі виявити фантазію.



Не треба допускати механічно бездумного програвання п'єси повністю, бо це призводить лише до марної трати часу. При розборі учень може зупинитися, обмірковувати зігране, багаторазово програвати окремі місця й знаходити кращі прийоми виконання. У необхідних випадках слід дробити матеріал на дрібніші ланки й окремо відпрацювати їх технічно, попередньо уявивши їхнє звучання в "умі", щоб потім реалізувати уявне на інструменті.

Окреме програвання партій правої і лівої руки має на меті закріплення їх у свідомості учня, а також для перевірки точності виконання й досягнення виразності звучання. Багаторазове програвання окремих партій має призвести до свободи й невимуженості їх виконання.

З'єднання обох партій треба здійснювати в більш повільному темпі програвання, віддаючи собі звіт, що при одночасній грі двома руками відбувається не просте підсумовування окремо вироблених навичок гри, а виникає нове відчуття, новий умовний рефлекс. При з'єднанні обох партій треба поступово ускладнювати виконавські завдання: після досягнення ритмічно точної гри необхідно переводити увагу на досягнення виразності звучання, використовуючи прийоми туше, штрихи й динаміку. Треба зрозуміти їхню роль у створенні характеру даної п'єси, правильної передачі її змісту. Роботу з досягнення потрібної виразності звучання слід проводити одночасно з роботою з її технічного освоєння, при цьому треба уважно розглянути й усвідомити авторські ремарки, причини їхньої появи в даному нотному тексті.

Від повільного темпу програвання п'єси, допустимого на початку її вивчення, треба поступово переходити до гри в темпі, зазначеному автором. Слід зауважити, що питання про дотримання темпу виконання особливо нагальне в молодших класах.

Висновки. Така послідовність роботи над інтерпретацією п'єси "Екосез" Ф. Шуберта, а саме: 1) сприймання музичного твору; 2) розуміння музичного твору; 3) створення його інтерпретаційної версії, спрямована на вивчення та відтворення в реальному звучанні художнього змісту музичного твору, що передбачає глибоке осмислення учнем авторського задуму музичного образу, особистісне ставлення до нього, втілення змістової сутності у власному музичному виконанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баян. Програма для відділів народних інструментів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів / Уклад. А.А. Семешко, П.Ф. Серотюк. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 96 с.
2. Каплюк Е.Г. Начальное обучение детей младшего школьного возраста игре на выборном баяне (Методическая разработка) / Е.Г. Каплюк, С.Г. Чапкий. – К., 1997. – 78 с.
3. Корыхалова Н. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе / Н. Корыхалова // Музыкальное исполнительство. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1972. – С. 47–92.
4. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование / В. Москаленко. – К.: Изд-во Киев. гос. конц. 1994. – 157 с.
5. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Фейгин. – М.: Музыка, 1975. – 112 с.
6. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ О. Шульпяков. – Л.: Музыка, 1986. – 128 с.

Ірина ІВАНЕЦЬ

ЕСТЕТИКО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. Музику справедливо називають мовою серця. Вона є одним з наймогутніших засобів спілкування і згуртування людей, утвердження моральних ідеалів, формування естетичного ставлення до дійсності. Музика виховує культуру почуттів, є важливим засобом формування особистості. За такої ситуації дослідження естетико-виховних можливостей сприймання музики у загальноосвітніх навчальних закладах є доцільним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Естетико-виховні можливості сприймання музики досліджували різні науковці, такі як: Л.Виготський, Д.Кабалевський, Е.Князева, Т.Попова, В.Черкасов, А.Растрігіна, Е.Абулліна, Л.Масол, О.Олексюк, О.Щолокова, Г.Падалка, І.Гадалова, А.Болгарський, Б.Брилін та інші.

Мета статті. Дослідження естетико-виховних можливостей сприймання музики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Видатний музикант і педагог Д.Кабалевський вказував: «Значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Так само як література і образотворче мистецтво, музика рішуче вторгається в усі сфери виховання і освіти наших школярів, будучи могутнім і нічим не замінимим засобом формування їх духовного світу» [11, 92].

Уроки музики в загальноосвітній школі, на думку Д.Кабалевського, повинні: «...вести учнів у світ великого музичного мистецтва, навчити їх любити і розуміти музику в усьому багатстві її форм і жанрів, тобто виховати учнів в музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури» [3, 157].

Звуки відіграють величезну роль в житті людини, вони є одним з головних засобів пізнання навколишнього світу. Звуки допомогли людині стати людиною. Без здатності слухового сприймання не могла б народитися членороздільна мова, не могло б народитися слово - основа людського мислення і свідомості [13, 23].



Жива істота сприймає навколишній світ за допомогою органів чуття. Одному з них – слухові – «доручено» вловлювати коливання повітря – звуки. Звук – це завжди сигнал «руху» [13, 27]. Адже непорушні предмети не продовжують звуків. Власно кажучи, звук стає засобом передачі почуттєвого переживання, емоцій істоти, іншій. А це і є найважливішим принципом музичного мистецтва: одна людина передає свої переживання, емоції з допомогою звуків, інша людина сприймає дію цих звуків і реагує на них тими ж переживаннями та емоціями.

Здатність сприймати музику, як естетичне явище, визначає механізми її впливу на особу. Естетичний критерій діяльності, що виробляється у процесі сприйняття мистецтва, за певних умов може трансформуватися в інші сфери соціальної і художньої практики людини, гармонізувати її життя, змінювати баланс духовних сил, привносити естетичні настанови у погляди на оточуючий світ, рятувати від обмеженості свідомості і стереотипів мислення.

Сприймати мистецтво на естетичному рівні – означає «вміти знаходити в ньому красу, переживати його як незмінно позитивний продукт життєдіяльності людини. Як психічний процес, естетичне сприйняття ґрунтується на рефлексії людини, вмінні співвідносити сприйняте зі своїми уявленнями про прекрасне, аналізувати власні переживання. Око і вухо бачать і чують те, що розуміють, те, що може осмислити мозок у почуттєво конкретній формі. Ми мислимо всім тілом», наголошував О. Леонтьєв [6, 16].

У психології музичного сприймання здатність естетичного сприйняття визначається як уміння емоційно відгукатися на образний зміст музики, аналізувати його. Ця здатність виявляється у формі безпосередньої емоційної реакції слухача, з одного боку і диференційованого розчленованого слухання музики, з іншого. Такі процеси протікають одночасно і не можуть не взаємодіяти один з одним. Характерно, що естетичний рівень сприйняття однаково важливий для повноцінного спілкування з мистецтвом і для професійного музиканта, й для любителя музики. І для одного, і для іншого художній твір набуває особистісного змісту лише тоді, коли в ньому виявляється естетична цінність [2, 89].

Однією із специфічних особливостей естетичного сприйняття є те, що воно може розгортатися лише через механізми осмислення інтонаційних значень музики, що визначають її природу як вид мистецтва. На перший план тут виступають інтонаційно виражені почуття, образи і переживання людини, які утворюють своєрідний емоційний фон спілкування з музичним твором і є одночасно матеріалом його сприйняття. Музичне сприймання у свідомості слухача будується не в режимі лінійної розгортки інформації, а через зачарування красою музичного звука. Переживання краси слід розглядати як операційний елемент у творчому процесі естетичного сприймання. На інших більш елементарних рівнях сприймання, специфіка його як естетичного феномена втрачається або набуває іншої форми [7, 41].

Естетична потреба як настанова на спілкування з музикою, з одного боку, і спрямованість слухача до переживання прекрасного, з іншого, є тими передумовами, які дають йому змогу включитися у процес саморозвитку свого естетичного сприйняття. Вони створюють підґрунтя, на основі якого можуть формуватися індивідуальні стратегії входження людини у світ музичного мистецтва. Виходячи з цього, під стратегією саморозвитку здатності естетичного сприймання розуміється вміння школяра організувати свою діяльність з виявлення краси музичної інтонації на основі його досвіду спілкування з мистецтвом. На відміну від більш звичного для теорії естетичного виховання поняття «педагогічне керівництво музичним сприйманням», жорстко регламентованого естетичними, психологічними, педагогічними та іншими настановами вчителя, стратегія музичного сприймання ґрунтується на цільовому покладанні самого учня. Суттєвими є не стільки дотримання настанов того що належить почути в музичному творі, а оскільки осмислення, переживання досвіду особистісного спілкування з музикою, самоорганізація творчої діяльності з розпредмечування художнього змісту [14, 160].

У процесі естетичного сприймання емоційні переживання і образи мислення тісно переплетені і взаємопов'язані одне з одним. Перебудовуючи свої почуття і думки, ми одночасно співвідносимо зі своїм внутрішнім світом образний зміст музики. Слухач сам регулює її вплив, конкретизує зміст у своїй свідомості в індивідуальній формі і в пристосованому до своїх естетичних потреб у вигляді. Немає значення, через які механізми сприйняття відбулося включення у переживання музики, якими шляхами він увійшов в образний простір мистецтва. Ця суб'єктивність сприйняття неповинна лякати педагога. Важливо не втратити головний орієнтир естетичного сприйняття, осягнення краси інтонаційного висловлювання людини. Спілкування педагога з учнями має бути спрямоване на формування естетичних ідеалів музичного сприйняття, на опосередковане, а не безпосереднє його коригування. Позиції вчителя та учня, як рівноправних учасників творчого процесу сприйняття уточнюються в діалозі з приводу почутого, під час аналізу здобутих вражень, обміну думками [15, 36].

Такий рівень спілкування з дитиною допомагає зрозуміти, які умови мають бути створені для саморозвитку її музичного сприймання, які аспекти змісту музики ще не дістали належного відображення в її життєвому досвіді, через актуалізацію якого, власне, і можливе співробітництво учня з педагогом як ціннісна взаємодія між ними.

При взаємодії мистецтва і особи не існує однієї, єдиної правильної моделі сприймання і воно може приймати якісно різні форми, незалежно від віку людини. Ці моделі музичного сприймання є типовими для школярів усіх вікових груп. Це пояснюється тим, що особистісні смисли музики значущі для кожного учня, незалежно від того, через які канали сприйняття їх здобуто. І будь-які



якісні порівняння результатів музичного сприймання як наслідку навчальної діяльності, в даному зв'язку, слід розглядати як педагогічно немотивовані [14, 73].

Процеси пов'язані з естетичним переживанням мистецтва, не можуть піддаватися якійсь оцінці. Тут спрацьовують гносеологічні критерії «істини» і «неправди». Спроба застосувати їх у педагогіці мистецтва за аналогією з наукою призводить до того, що значення музики зводиться до мінімуму, а її естетична цінність нівелюється. Виявлені типології класифікуються як жанрові та креативні стратегії розвитку музичного сприйняття у школярів [12, 22].

Для введення дітей у світ музичної культури в умовах загальноосвітньої школи жанрову стратегію музичного сприймання визначають як основоположну. З огляду на специфіку образного матеріалу музики, його умовність і абстрагованість жанрових відмінностей дозволяє робити висновки про зміст твору за використаними в ньому засобами виразності, які несуть значне жанрово-змістове навантаження. Жанрова орієнтація сприймання сприяє лікуванню слухача з музикою, оскільки сам жанр п'єси безпосередньо вказує на тип її змісту, задає настанову на сприйняття. У педагогіці мистецтва на цю особливість сприймання першим звернув увагу Д.Кабалевський, поклавши в основу розробленої ним програми з музики для загальноосвітньої школи жанрову концепцію введення дітей у світ музичної культури [4, 125].

Для музики як виду мистецтва характерна різноманітність жанрів. Їхнє виникнення обумовлене не лише прикладними, а й соціальними потребами людини, не пов'язаними з предметною практикою. Стратегія розвитку музичного сприймання у цьому зв'язку будується за жанровими ланками – від освоєння побутових жанрів до досягнення глибоких культурно-філософських смислів творів академічної музики, незалежно від форм і масштабності змісту. Спільним у механізмах їхнього сприймання є проникнення в образний світ музики через жанрове узагальнення.

Жанровий зміст як первинне узагальнення почуттів і думок людини асоціативно пов'язує життєвий досвід слухача з відображенням у музиці дійсності, а сам жанр виконує функцію, що породжує моделі сприйняття. За відповідних настанов на сприйняття це може актуалізувати життєвий досвід слухача на базі якого встановлюється особистісна значущість художньої інформації для людини. Спілкування з музикою у подібних ситуаціях розгортається у формі осмисленого сприйняття як життєво наповнений процес. Найбільш наочно це виявляється при сприйманні масово-побутових жанрів, змісту яких притаманна найбільша узагальненість образів, обумовлених традиціями музичних творів, які звернені до широкого кола людей. На цю особливість музичного сприймання вказував свого часу Б.Асаф'єв, відзначаючи, що «рідні, знайомі, легко впізнанні і часто відтворювані звучання зростаються з свідомістю багатьох людей, більше того – з їхнім повсякденним – життям і стають поза естетичними критеріями» [10, 30].

Сприйняття жанрового змісту не просто пізнавальної, а особистісно значущої для слухача, може відбутися, однак, лише за умови, якщо воно буде осмислено інтонаційно – як відчуття краси звуковираження людського життя. Предметний рівень сприйняття є не лише локальним і однозначним, а інтонаційним, поліфонічним, багатоканальним. Це не лише фізично почутий звук, а й праця м'язів, голосових зв'язок, тремтіння серця. Він створює підґрунтя для включення людини у процес самопобудови музичного сприймання, що розуміється як мислення, естетичне освоєння цінностей художньої культури. «Музика звернена до слуху, – писав Т.Манн, – але ж це говорить тільки умовно, лише постільки, оскільки слух, як й інші наші відчуття опосередковано підміняє собою неіснуючий орган для сприйняття чисто духовного» [9, 37].

Музичне сприйняття як творчий процес не може обмежуватися констатацією жанрових знань – у такому разі його вже неможливо назвати музичним сприйманням у повному розумінні цього слова. Воно розгортається цілісно у всій різноманітності інтонаційно-образних, зв'язків. Привнесення навіть незначних інтонаційних інновацій у контексті сприйняття музики достатньо вже для того, щоб воно змінило змістову орієнтацію, набуло іншої художньої визначеності.

Скарбниця музичної культури містить безліч високохудожніх зразків музики для дітей. До дитячої тематики зверталися видатні композитори світу, масштабні особистості - Й.Бах і В.Моцарт, М.Глінка й М.Мусоргський, Е.Гріг і П.Чайковський, З.Кодай і Р.Шуман, Д.Шостакович і С.Прокоф'єв, В.Косенко, Д.Кабалевський та багато ін., які вважали це своїм творчим і громадським обов'язком [16, 26].

Слід передбачити послідовність знайомства школярів з теоретичною інформацією, конкретними жанрами музики, прийомами й засобами жанрового розвитку. Значення цих назв не можна недооцінювати у навчальній роботі. Вони полегшують усвідомлення музичного змісту, скорочують об'єм поза музичних асоціацій, усувають потребу використовувати для інтерпретації музики літературні та інші тлумачення. Їх змінює цілісний аналіз вираженого в музиці змісту й життєвого процесу.

Загалом жанрове музичне сприймання має три етапи:

- жанрова конкретизація музики;
- актуалізація життєвого досвіду;
- інтонаційно-жанрове узагальнення змісту [8, 64].

Вона відкриває перспективи включення слухача у процесі самоорганізації свого музичного сприймання, зміни естетичних настанов, внутрішньої адаптації для того, що може стосуватися творчої діяльності особистості у сфері мистецтва. Такий вихід на нову якість сприймання вимагає нової стратегії його розвитку. Для неї характерна переорієнтація слухача з репродуктивних на продуктивні форми художньої діяльності.



Сама по собі креативність означає здатність людини до створення нового. На різних стадіях музичного сприймання до креативного поля діяльності слухача потрапляють процеси переживання і співпереживання мистецтва, співтворчості, інтелектуального замилювання красою музики, тобто всього, що характеризує духовні смисли мистецтва. З огляду на це, креативність музичного сприймання слід розуміти як здатність слухача до продуктивної творчої діяльності, спрямованої на відтворення художніх образів музики і на цій основі само побудови власної духовної сфери особистості. Показниками креативності є його мінливість, не лінійність. Такі якості дають змогу слухачеві творчо діяти за межами змісту музики, а саме: на полі асоціативно-образних уявлень з притаманними їм непередбачуваністю і некерованістю траєкторій творчого пошуку, що є однією з умов творчої діяльності як креативного процесу [5, 57].

На перших етапах музичного сприймання має наслідуваний характер. У цьому плані навіть повторне прослуховування музичного твору є креативним актом, бо збагачує сприйняття асоціаціями оновленого життєвого досвіду слухача. «Безкінечне повторення одного і того самого, передумування, перечитування, перегляд накопичених матеріалів і записів ніколи не протікає повністю і цілком старими руслами, – підкреслює О.Князева, – ця неповторність старого і є висіченням нового знання в самому собі» [5, 58].

Принципово важливим фактором для розуміння природи творчого сприймання мистецтва є розгляд його у контексті людської діяльності, спрямованої на відтворення художніх образів, переданих у музичному творі та самопобудови на цій основі суб'єктивних образів. Точки дотику школяра з художнім змістом музики характеризують ступінь його співтворчої діяльності, а її глибина визначається здатністю розуміти рух людських почуттів і думок, втілених в інтонаційно-звуковій палітрі музичних творів. Цей механізм співтворчості спільним для сприйняття мистецтва і його слід враховувати в педагогічному процесі як один із шляхів вдосконалення естетичного виховання школярів на уроках музики [1, 7].

Розвиток слуху, музичної пам'яті необхідний для будь-яких занять музикою, особливо для її виконання в умовах загальноосвітньої школи, насамперед для слухання музики, в процесі якого відбувається вдосконалення певних навичок, активне засвоєння найважливіших жанрів музичної мови. Без розуміння специфіки музики не може бути повноцінного сприйняття змісту музичних творів, естетичного співпереживання і під час слухання і під час виконання.

Висновки. Естетико-виховні можливості музичної творчості реалізуються у використанні на всіх етапах становлення особистості. У кожний віковий період формування людини музичні цінності спроможні передавати естетичний досвід, забезпечуючи тим самим необхідні умови для розвитку її почуттів, ціннісних орієнтацій, духовних потреб. Сприймаючи твори мистецтва, реагуючи на відтворені в них події ми не лише розуміємо, осмислюємо, а й переживаємо їх. Мистець дає нам змогу не тільки інтелектуально, а й емоційно сприйняти відтворенні життєві факти, описувані явища, перейнятися переживаннями героїв, стати начебто безпосереднім учасником, свідком тих подій, про які йдеться у музичному творі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ворона В. П'ять бесід на тему: як слухати і розуміти музику. Методичні рекомендації. – Кіровоград, 1991. – 28 с.
2. Виготський Л.Ф. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Кабалеvский Д. Про трьох китів та інші цікаві речі. К.: Муз.Україна, 1973. – 187 с.
4. Кабалеvский Д. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз.Україна, 1982. – 319 с.
5. Князева Е.Н. Балансирование на краю хаоса как способ творческого обновления. – М.: Прогресс-традиция, 2003. – 305 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропний принцип в синергетике. Вопросы философии. -1997. -№3. –С. 16-20
7. Коновець С.В. Сприймання й оцінювання учнями музичних творів. Початкова школа. -1987. -№10. –с. 41 -44
8. Лобас О. Чи знаєте ви музику? – К.: Муз.Україна, 1968. – 132 с.
9. Музыка и ты / Состав. М.А.Зильберквит. – Вып. 2. –М.: Советский композитор, 1979. –73 с.
10. Музыка и ты / Состав. М.А.Зильберквит. – Вып. 4. –М.: Советский композитор, 1984. –77 с.
11. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
12. Попова Т.В. Пути к музыке. – К.: Знание,1973. – 110 с.
13. Скудина Г.С. Рассказы о музыке: Учебник для школьников среднего и старшего возраста. – М.: Музыка, 1985. – 32с.
14. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. Статьи и исследования. – Л.: Советский композитор, 1981. – 293 с.
15. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва. – К.: Рад.школа, 1999. -№11. – с.46 - 49
16. Ямпольский И. Музыка и школа. – М.: Музыка, 1964. – 126 с.

Мар'яна КОЗОНАК

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Анотація. Козонак М. П. Шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя-музиканта. У статті викладено шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи у процесі його професійної підготовки, розкрито



основні напрямки в цій галузі, зокрема, спів, гра на слух, читання з листа, транспонування, підбір акомпонеента.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійна підготовка, виконавство, творча активність.

Постановка проблеми. Удосконалення музично-педагогічної підготовки вчителя полягає в розвитку професійно значущих якостей педагога-музиканта. Найважливішим компонентом фахової підготовки учителя в умовах навчання на факультетах мистецтв є професійна вокальна, інструментальна та теоретична підготовка. Науковцями доведено, що виконавська і концертмейстерська діяльність є базовою щодо професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта (Л.Г. Арчажнікова, Б.О. Брилін, О.Б. Горбенко, Т.П. Плесніна, О.Я. Ростовський, Т.Б. Стратан-Артишкова та ін.).

Формування цілей статті. У статті здійснено спробу розглянути процес формування виконавської майстерності як структурного компонента професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта, розкрити ефективні шляхи удосконалення виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень студента. Для того, щоб опанувати професією музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури (Б.В. Асаф'єв). Так, Берта Львовна Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, "щоб у свідомості студента були нероздільні зміст - настрої музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити" [4, 18].

Сутність виконавської підготовки глумачиться значно ширше. Зокрема, В.І. Сафонов Т.Б. Стратан-Артишкова вважають, що висока професійна майстерність формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природнім інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. Й. Гофман зазначає, що ті, хто навчаються, мають опанувати здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною - "пальці повинні і будуть їй підкорятися" [1, 25], де "техніка - скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно", К.К. Мартінсен пропонує таку методику викладання, за якої розвиток техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання. Фактором формування виконавської майстерності Г.П. Прокоф'єв вбачає роботу над "тембровими відмінностями в звучанні інструменту" [5, 36].

Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, 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, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні" [2, 13].

Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях В. Белікової, О. Горбенко, М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка та ін. Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста-вокаліста як показник його виконавської майстерності розглянуто Л. Бочкар'євим, О. Віцинським, Г. Тарасовим та ін.

На жаль, ці дослідження не знайшли належного застосування у широкому загалі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Ми помічаємо, що майбутні педагоги відчувають неабиякі труднощі у виконавській діяльності. Тому метою даної публікації є формування виконавської майстерності як структурного компонента професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування виконавської майстерності - складний багатогранний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття "майстерність", що складає ядро, системоутворюючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою формування професійної компетентності педагога-музиканта. Майстерність уподібнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею, наполегливістю, на яких просторає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця - як необхідність, і праця - як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості.

Майстерність набувається виконавцем в процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Більшість учителів-практиків віддають перевагу фортепіано тому, що вважають його таким, який найбільше відповідає вимогам проведення уроку музики. Аналіз програм з музики для загальноосвітньої школи переконує, що вчитель має ілюструвати велику кількість творів, написаних



саме для фортепіано. Крім того, зручність цього інструмента в тому, що, розучуючи з учнями пісню, вчитель однією рукою може тактувати, а другою акомпанувати чи грати мелодію.

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 має 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 музичного мистецтва. Тому, практика показує, що вузька виконавська спеціалізація не може ефективно сприяти розв'язанню тих загальноосвітніх завдань, які ставляться перед учителем музики на сучасному етапі розвитку суспільства.

Серед важливих і різноманітних властивостей професійної кваліфікації вчителя музики виняткова роль належить саме володінню голосовим апаратом та музичним інструментом. Практика доводить, що вчителю 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 фахової компетентності вчителя.

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 розвинений у переважній більшості студентів, причому за порівняно короткий час [9, 67].

У статті головну увагу ми зосередимо на синтезі виконавських і педагогічних якостей вчителя музики. Практика дозволяє констатувати, що 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.

В основі роботи над музичним твором, в першу чергу, лежить знання загальних закономірностей музичного мистецтва і головних художніх принципів виконання. Їх мета, перш за все, у намаганні точно передати авторський задум [7, 43]. 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 музичного твору.

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 [3, 18]. 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, на наш погляд, обов'язково входити в систему навчання з усіх фахових дисциплін.

Професійний підхід до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає їхню особливу місію в сучасному суспільстві, оскільки він зорієнтований на формування духовного світу особистості засобами музичного мистецтва. Тому основним завданням музично-виконавської підготовки є розвиток самостійності художнього мислення, стимулювання емоційної сфери, активізація творчого потенціалу майбутніх фахівців [4, 46].

У підготовці вчителів музичного мистецтва проблема взаємодії мистецтв займає особливе місце, оскільки спрямовується на вирішення важливих питань формування педагогічної майстерності. Головна мета полягає не лише в тому, аби поглибити художній тезаурус студентів, а й в тому, щоб використати різновиди мистецтв (мистецтво слова, фарби та музики) у їх органічному взаємозв'язку для розвитку специфічних ознак емпатії, глибокого розуміння та переживання емоційно-образного змісту твору, активізації безпосереднього емоційного відгуку, розширення меж образного мислення, що є можливим лише в контексті розмаїття засобів художнього пізнання [8, 11].

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 виконавському репертуарі вчителя займають 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.

Одним із важливих аспектів підготовки майбутнього вчителя музики є володіння вміннями та навичками концертмейстерської роботи. По закінченні вищого навчального закладу вчитель музики має набути компетенції акомпанувати вокально-хоровим колективам, супроводжувати власний спів, читати з аркуша 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 з найменш досліджених у вітчизняній музичній педагогіці. На жаль, багато хто з вчителів не володіє достатньо розвиненим внутрішнім слухом, а відтак, не завжди може довільно оперувати музично-слуховими 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.

У процесі читання з аркуша вчитель має 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. 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, яка забезпечується, насамперед, на заняттях з основного музичного інструмента та вокалу, в ході яких у майбутнього фахівця формується художня, методична і загальна педагогічна культура.

Висновки. Таким чином, виконавська майстерність передбачає здатність музиканта до "одухотворення" музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення музичного твору, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації.

Аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування виконавської майстерності є однією з вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта [10, 8].

Особливість педагогіки мистецтва полягає в тому, що творчості навчити не можна. Можна лише створити умови для пробудження, активізації в дітей творчих імпульсів, для пізнання радості творення. Чим раніше розпочати таку роботу з дітьми, тим більше шансів, що творчі можливості дітей не згаснуть, а розвинуться, щоб виявитися згодом у всіх сферах діяльності. Саме в дошкільному дитинстві закладаються основи музичного виховання, естетичного відношення до життя, основна навичка культури слухання, яка формується в цей віковий період. Слухання музики в повній тиші від початку до кінця є дуже важливим для розвитку особистості.

Повноцінне сприймання є необхідною передумовою виховання у дітей любові та зацікавленості в музиці, формування у них музичного смаку. Воно збагачує їхні музичні враження, досвід. Адже діти



здатні сприймати й складніші музичні твори, які поки що не можуть ні проспівати, ні зіграти на інструменті, ні передати рухами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балтримас Э. Исполнительству - больше внимания, критике - больше прав! // С.М. 1972/5.
2. Бенюмов М.И. О функциях и принципах взаимодействия исполнительских и композиторских элементов музыкального произведения // Выразительные средства музыки. - К., 1988.
3. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. / Л.П. Бочкарев – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
4. Горбенко О. Б. Основи музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. К., 2012 - 83 с.
5. Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 1. М., 1972. Вып. 2 - М., 1976.
6. Мистецтво у розвитку особистості: монографія за ред. Ничкало Н.Г. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. 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.
8. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. – К., 2002. – 270 с.
9. Стратан-Артишкова Т.Б. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики. – К., 2001. -30 с.
10. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. - Л.: Музыка, 1986.
11. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів / О.П. Щолокова / НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 1998. –172 с.

Слизова КИКОВСКА

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТИЛІЗАЦІЇ ЗОБРАЖЕНЬ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Т.В. Фурсикова

Стилізація є важливим засобом вираження художнього задуму в образотворчому мистецтві. Досліджуючи стилізацію зображень, вважаємо за необхідне вивчити зміст цього поняття. Термін «стилізація» походить від франц. *stylisation*, від *style* – стиль, навмисна імітація формальних ознак та образної системи того чи іншого стилю в новому, незвичному для нього художньому контексті [9].

У словнику образотворчого мистецтва стилізація визначається у декількох аспектах, зокрема: 1) як надання творчості мистецтва характерних рис якогось-небудь стилю, особливостей чиєїсь творчої манери; 2) застосування умовно-декоративних прийомів зображення в образотворчому мистецтві; 3) відтворення колориту якої-небудь епохи в образах і стильових особливостях літературного твору; 4) твір мистецтва, який за формою є наслідуванням певного стилю [7].

В енциклопедії українознавства зазначається, що «стилізація у мистецтві й літературі – це свідоме наслідування формальних прикмет певного стилю. У мистецтві можна стилізувати під будь-який стиль (єгипетський, візантійський, бароко, народне мистецтво тощо); іноді таке наслідування перетворюється у власні стилі (неокласцизм, неовізантизм, неореалізм тощо)» [3].

Питання стилізації зображень перебуває в центрі уваги науковців, художників, мистецтвознавців, учителів образотворчого мистецтва.

Так, стилізацію у станковій і книжковій графіці досліджує А. Базелевич. У його працях розглядається проблема форми в спрощенні реального зображення. Дослідник робить наголос на вмінні формувати та передавати стилізоване зображення: «можливо побачити і скопіювати, але щоб зобразити щось нове потрібен талант» [5, 58].

Особливо цікавими для нашого дослідження є формулювання А. Короля, який вважає, що стилізація – це метод ритмічної організації цілого, завдяки якому зображення набуває ознак декоративності та сприймається своєрідним мотивом. Стилізація, як процес роботи, є декоративним узагальненням об'єктів (фігур, предметів), які зображуються за допомогою ряду умовних прийомів, зміни форми, тональних і кольорових відношень [6].

В. Кардашов аналізує творчу діяльність заслуженого вчителя України А. Єгоронюк, яка працювала вчителем математики і вважала, що спрощувати (стилізувати) зображення за допомогою геометричних тіл найкраще, адже силует залишається схожим, але не загубленим. На уроках учитель спрощувала рослинні, тваринні форми за допомогою геометричних тіл, цим викликала інтерес у дітей, їм дітям було цікаво впізнавати улюблених тварин, коли на дошці вимальовувався контур знайомої тварини [5, 154].

На стилізацію зображень у творчості Марії Приймаченко спрямовує дослідницьку увагу Т. Сверняк, зазначаючи, що художниця стилізувала зображення за допомогою поєднання декількох тварин в єдину стилізовану композицію. Весь світ знає Марію Приймаченко – прекрасну, талановиту художницю, яка творить чудові, неймовірні і дуже прекрасні картини [5].

М. Бахтін, аналізуючи стилізацію в літературі і мистецтві, стверджує, що стилізація – це цілеспрямоване відтворення чужого стилю у певній естетичній та ідеологічній позиції в новому художньому контексті, а щодо стилізації в літературі зазначає, що для стилізатора важлива сукупність прийомів чужої мови, зокрема як вираження особливої точки зору. Змістовність стилізації залежить від функції, в якій чужий стиль використовується в творі. Стилізація може слугувати одним із засобів для відтворення атмосфери і психології будь-якої епохи минулого (історичний роман), відтворення «місцевого колориту» або вираження народної свідомості тощо. Об'єктом стилізації, на думку



дослідника, є зазвичай стилеві системи, виокремлені в часі та просторі, причому не стільки індивідуальні стилі, скільки стилі певних епох і національних культур, які сприймаються узагальнено. Однак, зазначає М. Бахтін, треба відрізнити стилізацію від наслідування, традиціоналізму, сприйняття спадщини як загальної норми, які виникають у ті періоди розвитку мистецтва, коли воно перебуває у системі раніше сформованих естетичних та ідеологічних оцінок [5].

Стилізація у мистецтві передбачає групування елементів для досягнення цілісної, виразної форми. Майстерність побудови композиції полягає в умінні організувати різноманітні елементи в єдине ціле, тобто стилізувати. При стилізації зображень не існує чітко визначених прийомів і засобів. Художникам необхідно керуватися законами композиції і виявляти власну творчість. Стилізація передбачає не лише узагальнення, а й підкреслення особливостей форми предметів за допомогою низки умовних прийомів і засобів. Узагальнюючи зазначимо, що основою методів стилізації є принцип художньої трансформації реальних природних об'єктів за допомогою різних образотворчих засобів і прийомів. Ця трансформація відбувається спрощенням та узагальненням форми об'єкта, який зображується, збільшення або зменшення частин об'єкта, зміна кількості деталей, природного кольору. Головною метою художньої трансформації природних об'єктів є створення максимально виразного образу: емоційного, яскравого, виразного.

Одним із засобів стилізації зображень в образотворчому мистецтві може слугувати комп'ютер, який є інструментом втілення художнього задуму, «вносячи щось якісно нове в образотворче мистецтво» [10, 45–46]. Однак В. Кардашов зауважує, що вчителі та митці не повинні бездумно використовувати комп'ютерні технології, оскільки в умовах комп'ютеризації необхідно забезпечити баланс технічних і художніх начал, створити умови для гармонійного розвитку особистості» [5, 71–76].

Л. Покровщук зазначає, що комп'ютер є художнім засобом, який уможливується прискорене сприйняття візуального досвіду та переживань художника порівняно зі словесно-понятійними формами передачі художньо-естетичного ставлення до навколишньої дійсності. Саме тому, як стверджує Л. Покровщук, комп'ютерні технології розвивають візуальне мислення, формують систему знань, понять та уявлень про художньо-виразні засоби образотворчого мистецтва, стимулюють творчу активність, пов'язану з пошуком і реалізацією способів самовираження у сфері живопису, графіки, архітектури та інших видів образотворчого мистецтва [8, 35–36].

Зважаючи на сказане вище, зазначимо, що комп'ютерна технологія навчання образотворчого мистецтва має на меті застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, художніх, інформаційних, методологічних, психофізіологічних та ергономічних засобів і методик, які створено й організовано на базі технічного й програмного забезпечення комп'ютера. Найважливішим фактором, що визначає ефективність використання комп'ютерних технологій, слугує рівень розвитку комп'ютерної графіки, оскільки саме вона є їхнім невіддільним багатофункціональним складником, який найлегше сприймається, найшвидше обробляється (з інформаційного погляду) й засвоюється людиною, а головне – повною мірою відповідає природним психологічним особливостям сприйняття особистістю навколишнього середовища.

Для визначення місця і ролі комп'ютерної графіки в професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва видається важливим з'ясування суті основної дефініції й звернення до її змістового аналізу в сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі.

Вивчення науково-педагогічних (Н. Вовковінська, О. Глазунова, С. Горобець, В. Кондратова, В. Михайленко та ін.), мистецтвознавчих (Н. Сокольникова, А. Пасічний, Л. Турлюн та ін.) і технічних (У. Боумен, К. Вауліна, Г. Веселовська, С. Луцій та ін.) праць підтверджує той факт, що нині існують розбіжності в поглядах учених і практиків щодо розуміння та вживання поняття «комп'ютерна графіка».

Зокрема, в тлумачному словнику «Мій комп'ютер» (К. Вауліна) пропонується об'єднати в цю категорію методи, прийоми і засоби, потрібні для зберігання, перероблення й перетворення зображень за допомогою комп'ютера та використання комп'ютерної графіки в різних сферах діяльності людини.

У деяких дослідженнях комп'ютерну графіку розглядають більш широко. Наприклад, В. Габрусев і Н. Вовковінська зазначають, що аналізоване поняття потрібно вивчати в двох аспектах: 1) як зображення, які створюються, редагуються й відображаються засобами обчислювальної техніки (комп'ютер, монітор, принтер, плоттер тощо); 2) як сукупність методів, прийомів і засобів, що використовуються для опрацювання зображень за допомогою комп'ютера [2, 7]. Іншими словами, йдеться про те, що комп'ютерну графіку розуміють, з одного боку, як графічний об'єкт, а з другого – як систему дій для роботи з ним, зокрема для його аналізу, перетворення і синтезу на екрані монітора. Ми підтримуємо цей підхід до розуміння суті комп'ютерної графіки, оскільки він вимагає процесу матеріалізації зорового образу дійсності, в якій перебуває людина, і передбачає використання комп'ютерних засобів та технічних прийомів, а також остаточні результати цього процесу. На наш погляд, таке визначення найбільш повно характеризує комп'ютерну графіку як засіб стилізації зображень.

У літературі з образотворчого мистецтва та методики його викладання (А. Поліщук, Т. Селіванова, Н. Сокольникова) комп'ютерну графіку розглядають як сучасний вид мистецтва, що є, на нашу думку, чітким і небагатослівним визначенням, яке досить вдало характеризує аналізоване поняття. Художники виконують композиції із ліній, які перетинаються, об'ємних елементів, візерунків, кольорових плям на екрані дисплея, а потім отримані зображення друкують на принтері, –



значає Н. Сокольникова. Справді, основними виражальними засобами образотворчого мистецтва є лінії, колір і композиція, тому комп'ютерна графіка може слугувати інструментом для створення художнього образу.

Образотворчу значущість комп'ютерної графіки розкриває Л. Турлюн у дисертації «Комп'ютерна графіка як особливий вид сучасного мистецтва» [12]. За переконанням автора, комп'ютерна графіка є одним із напрямів мистецтва постмодернізму, специфікою якого є нестандартний підхід до класичних традицій образотворчого мистецтва: форми, методів малювання, використання інструментів, з-поміж яких чільне місце посідає комп'ютер. Саме комп'ютер, на думку мистецтвознавця, є засобом моделювання і демонстрації законів, покладених в основу художньої творчості як засіб створення нових витворів мистецтва [12, 7].

У монографії «Цифрове комп'ютерне мистецтво» [4] проаналізовано структуру комп'ютерного мистецтва і його місце в системі образотворчого мистецтва. Російський учений С. Єрохін здійснив філософсько-естетичне дослідження комп'ютерного образотворчого мистецтва і зазначив, що комп'ютерне мистецтво – це форма мистецтва, у межах якої використання комп'ютерних технологій дозволяє реалізувати художні методи і прийоми, характерні для образотворчого мистецтва [4, 18].

Науково-педагогічні праці О. Сидоренка і Т. Коломійця [11, 33–35] також доводять, що комп'ютерна графіка – новий засіб художньої діяльності, який активізує увагу, розвиває спостережливість та нестандартність мислення, викликає інтерес до образотворчої діяльності, підвищує рівень швидкості виконання робіт. Автори стверджують, що використання комп'ютерної графіки дає можливість здійснити новий крок у розвитку ініціативи і художньої творчості. Створення зображень у графічних редакторах здійснюється комбінуванням точок, відрізків, ламаних ліній, прямокутників, ромбів, кіл та овалів. Малюнки в процесі роботи можна багаторазово копіювати й переносити, повертати, відображати відносно осі, замальовувати окремі фрагменти, одержувати інвертне за кольором зображення. Відкриваючи необмежений простір фантазії, графічні редактори дають змогу значно прискорити розробку композицій для різних видів художньо-творчих робіт. Як бачимо, йдеться про художню комп'ютерну графіку, яка дозволяє виразити образотворчу ідею, всебічно розкрити її зміст.

В аспекті стилізації зображень, визначення, запропоноване О. Сидоренком, більш повно віддзеркалює зміст художньої комп'ютерної графіки, яка синтезує теоретичні знання з комп'ютерних систем, композиції, рисунку, живопису, кольорознавства, перспективи, декоративно-прикладного мистецтва, графіки тощо. Під синтезом мистецтв ми розуміємо органічну єдність, взаємозв'язок видів мистецтва в межах єдиного художнього твору або єдності, злагодженої цілісності художнього твору з відносно самостійних творів. Справжній синтез мистецтв, як зазначає А. Пасічний, можливий тоді, «коли елементи різних мистецтв гармонійно узгоджені спільністю ідейного задуму, що створює передумови для стилістичної єдності» [7, 166].

Ми погоджуємося з думкою про те, що комп'ютерна графіка є сучасним видом образотворчого мистецтва, оскільки комп'ютерний малюнок може бути цілісним і реалістичним втіленням задуму, творчим аналізом у мистецтві й переконливо демонструвати явища в художніх образах. Тобто, ми говоримо про застосування комп'ютерної графіки як художньої, що має великий набір апаратного і програмного інструментарію для роботи у різноманітних традиційних жанрах образотворчого мистецтва, таких як пейзаж, натюрморт, портрет, декоративна композиція тощо. Враховуючи вищесказане, можна говорити про образотворчу комп'ютерну графіку, яка містить сукупність теоретичних, методичних, алгоритмічних і програмних засобів, що призначені для ефективного розв'язування за допомогою комп'ютера широкого кола образотворчих завдань з високим ступенем візуалізації різних етапів створення художнього образу.

На наш погляд, одним з важливих аспектів стилізації зображень засобами комп'ютерної графіки є вибір програмного забезпечення, тобто (графічних редакторів), базових для навчання. Системи комп'ютерної графіки містять графічні пакети, призначені для оцифрування традиційного ілюстраційного матеріалу; фільтрації графічних зображень (для їх імпорту, експорту, оптимізації за обсягом та якістю); побудови та обробки растрових зображень, фотодизайну (ретушування фотографій, створення фотореалістичних колажів); роботи з векторними об'єктами та їх складними художніми композиціями; побудови тривимірних наочних, реалістичних та динамічних моделей об'єктів, сцен та віртуальних світів; анімації (мультиплікації) та морфінгу (зміна форми) зображень; створення та обробки інтерактивного цифрового відео; розробки мультимедійних та гіпермедійних зображень тощо [1].

Зважаючи на те, що програмне забезпечення постійно вдосконалюється, науковці визначили обов'язкові компоненти, потрібні для редакторів комп'ютерної графіки, зокрема: 1) можливість запису графічних файлів у різних форматах; 2) підтримка різноманітних кольорових моделей (монохромних, індексних, повнокольорових: адитивних RGB і Lab, перцептивної HSB, субтрактивної CMYK) та наявність інструментів заміни кольорів, побудови плавного переходу між двома кольорами, налаштування діапазонів кольорів; 3) бібліотека текстурних матеріалів, інструментів редагування бібліотечних і створення нових текстур; 4) засоби малювання і можливість їхнього редагування, до яких належать пензлі, розпилювачі, градієнтне зафарбовування, інструмент заміни кольорів тощо. Потрібний набір засобів малювання й редагування передбачає пензлі для нанесення мазків, багаторазову відміну дій, засоби маскування, що захищають певні виділені ділянки поля малювання



від редагування, аерографи, інструменти для зафарбовування; 5) інструменти створення й редагування зображень, зокрема фільтри, маски, призначені для створення спеціальних ефектів, роботи з декількома шарами; 6) засоби створення й редагування ефектів і власне засоби графічних об'єктів, з-поміж яких розмежують різноманітні інструменти виділення фрагментів зображення, кадрування; 7) ергономічні вимоги до програм, які використовуються в освіті, зокрема якість графічного зображення, зручний інтерфейс, ергономічність їхнього просторового розташування, широта колірної гамми, зручні режими роботи з різною роздільною здатністю зображення [1].

Велике значення мають образотворчі ефекти комп'ютера, з допомогою яких можуть демонструватися художні процеси і явища. Комп'ютер дозволяє створювати малюнки, фотоколажі, електронні аплікації, прибрати проблему пошуку кольорових декоративних поєднань, розбиття площини картини і заповнення її симетричними, асиметричними і рекурсивно повторювальними елементами. Він креслить шрифти, будує проєкції деталей, обертає й переміщує їх, змінює масштаб, генерує кольорові і тонові зображення різних поверхонь. Комп'ютер спроможний швидко створити багато ескізних варіантів майбутньої композиції, внести зміни, зберігаючи попередні замальовки, записати у пам'ять та, за необхідності, відтворити їх.

При використанні комп'ютерної графіки для стилізації зображень потрібно звернути особливу увагу на основні напрями досягнення виразної і цілісної форми, зокрема: перехід від одиничних, предметно-абстрактних образів до абстрактних, умовно-схематичних і навпаки; можливість фіксації в образі теоретичних зв'язків і залежностей (площинних, просторових, структурних, функціональних); оволодіння різноманітними способами створення художнього образу та виконанням відповідних команд.

Таким чином, образотворчі можливості комп'ютерної графіки дозволяють стверджувати доречність її застосування як сучасного засобу в процесі стилізації зображень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Л. В. Комп'ютерна графіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 250 с.
2. Габрусев В. Комп'ютерна графіка / В. Габрусев, Н. Вовковінська. – К. : Шк. світ, 2008. – С. 7.
3. Енциклопедія українознавства. Словникова частина (ЕУ-П). – Париж, Нью-Йорк, 1976. – Т. 8. – С. 3049–3062.
4. Ерохин С. В. Цифровое компьютерное искусство / С. В. Ерохин. – СПб. : Алетей, 2011. – 188 с.
5. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. М. Кардашов. – К. : Слово, 2007. – 296 с.
6. Король А. М. Декоративна стилізація в натюрморті / А. М. Король ; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/korol-am-dekorativna-stilizatsiyi-v-natymort/>
7. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник / А. М. Пасічний. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
8. Покровщук Л. М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва: Методичний посібник / Л. М. Покровщук. – Херсон: Айланта, 2005. – 92 с.
9. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство. В 2-х книгах. / Гл. ред. В. М. Полевой. – М. : Советская энциклопедия, 1986. – Книга I. А–М. – 448 с.; Книга II. М–Я. – 432 с.
10. Ребров И. Компьютер и творчество / И. Ребров // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 45–46.
11. Сидоренко О. Використання комп'ютерних технологій для стилізації малюнків під різні види художньо-творчих робіт / О. Сидоренко, Т. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3. – С. 33–35.
12. Турлюн Л. Н. Компьютерная графика как особый вид современного искусства : автореф. дис. ... канд. искусствовед. : 17.00.04 / Турлюн Любовь Николаевна; Алтайский государственный университет. – Бийск, 2006. – 23 с.

Валентина КОМОВА

КУЛЬТУРА УВАГИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В. Ф. Похиленко

Для успішного хореографічного виховання, викладачу необхідно планувати використання різноманітних методів та прийомів, розвивати педагогічну майстерність через розуміння внутрішнього світу вихованця, його особистісної неповторності і на цій основі будувати плідну взаємодію та спілкування з хореографічним мистецтвом.

Хореографічне мистецтво має великі можливості у навчально-руховій діяльності для вирішення завдань коректного психолого-педагогічного виховання, що обумовлено її змістом, який включає в себе розмаїття інтелектуальних, пізнавальних, емоційних і моральних компонентів, та формами організації, в яких поведінка учня відкрита для спостереження вчителем у різноманітних ситуаціях і емоційних станах (часто на межі людських можливостей). При цьому, наявність постійних тісних контактів і емоційність взаємовідносин відкривають перед хореографом можливості для створення необхідних для виховання ситуацій.

В багатьох теоріях та дослідницьких проєктах психологія та фізіологія функціонування уваги танцівника викликає багато протиріч у визначенні аспекту формування майстерності майбутнього танцівника. Труднощі дослідження уваги в «чистому» вигляді, вже давно усвідомлені психологами, що намагались розібратись в її процесах, визначити її інтелектуальні та психомоторні можливості. Адже, увага, як тонкий стрижень, непомітно включається в усі психічні процеси організму і є необхідною її складовою, і відділити, окремо вивчити її неможливо. Так специфіка психофізіологічної



залежності уваги формує майстерність танцівника, як плід досконалості всіх функціональних систем організму: емоцій, руху, волі, пам'яті, сприйняття з урахуванням фізичних здібностей та природних задатків. К.Д. Ушинський колись правильно зазначив, що увага – це «ті двері, через які проходить все, що входить в душу людини із зовнішнього світу»[4].

Увага є одним з феноменів орієнтовно-дослідницької діяльності хореографії як науки. Вона є психічною дією, направленою на розкриття та відображення внутрішнього хореографічного образу, думки, що виливається в мистецтво хореографічного твору. Увага грає істотну роль в системній регуляції психомоторної активності. На думку П.Я. Гальперіна, «увага ніде не виступає як самостійний процес, вона відкривається як спрямованість, настроєність і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона або властивість цієї діяльності»[1].

Увага не має свого окремого і специфічного продукту. Її результатом є поліпшення і формування досконалих форм пластичності, емоційності, акторської довершеності завдяки хореографічній діяльності, яку вона супроводить.

Розглядаючи фізіологічну сутність уваги, її природу, теоретично психологи пояснюють по-різному. Прибічники волюнтаристської теорії вбачають сутність уваги виключно у волі, хоча мимовільна увага не може бути пояснена вольовою діяльністю в хореографії. Прибічники інших теорій вважають, що у виявах уваги провідну роль відіграють почуття, хоча довільна увага виявляється всупереч почуттям. Шукали пояснення виникнення уваги також і в зміні змісту самих уявлень, не враховуючи хореографічної спрямованості особистості.

Представник фізіологічного напрямку в психології Т. Ціген пояснював увагу не суб'єктивними станами, а боротьбою відчуттів і неусвідомлених уявлень за фіксовану точку свідомості. Уявлення, що перемагає, стає усвідомленим, домінуючим. Отже, увага – це стан усвідомлення хореографічного уявлення про дію. Зміна уявлень є перехід уваги з одного уявлення на інше. Акт зосередження виникає в результаті асоціативних імпульсів відчуттів, які залежать від інтенсивності, ясності, сили супровідного емоційного тону протікання заняття хореографії.

Одна з найвідоміших психологічних теорій уваги моторна теорія уваги – авторами якої є французький психолог Т. Рібо і російський психолог М. Ланге. Т. Рібо слідом за І.М. Сеченовим, вважав, що стан уваги завжди супроводжується не тільки емоційними переживаннями, але й фізичними та фізіологічними станами організму. Концепцію Т. Рібо можна назвати психофізіологічною. Ця теорія надає надзвичайно важливого значення зовнішнім виявам уваги, розглядаючи роль рухів не стільки як побічний вияв, скільки як умову виникнення уваги. До фізіологічного стану уваги він включає дихальні та рухові реакції. Стан зосередженості уваги супроводжується діяльністю всіх частин тіла: обличчя, тулуба, кінцівок, які виступають необхідною умовою підтримки уваги під час контролю за хореографічною діяльністю. У вмінні управляти своїми діями під час виконання хореографічних вправ полягає секрет мимовільної уваги. На думку Т. Рібо, людина, яка не вміє керувати м'язами, не здатна зосереджувати увагу.

Увага потрібна в усіх різновидах сенсорної, інтелектуальної та рухової діяльності. Увага – це фіксована точка свідомості, найясніше її поле діяльності, зумовлене переходом змісту свідомості із зони перцепції до зони аперцепції, яка, на думку В. Вундта, являє собою особливу психологічну активність, що є виявом невідомої нам внутрішньої сили під час хореографічної виховної діяльності. Американський психолог Е. Тітченер розумів увагу як сенсорну якість, яка визначає особливий стан відчуття в свідомості. Більш яскраве відчуття панує над іншими й набуває самостійності, виокремлюється серед них, підпорядковує собі менш яскраві відчуття. Він вважав, що яскравість відчуття зумовлюється нервовими схильностями, але не розкривав, що являють собою ці нервові схильності.

Рефлекторна теорія уваги – представлена І.М. Сеченовим, І.П. Павловим, О.О. Ухтомським – пов'язує причини, що викликають увагу та її розвиток, із впливом зовнішнього середовища. Предмети і явища зовнішнього світу, діючи через рецептори на мозок людини, викликають у неї орієнтувальні рефлекси та пристосувальні рухові реакції, які в процесі розвитку досягають тонких диференціацій та досконалості.

У 20-30-ті роки ХХ століття досить поширеною стала теорія уваги Д.М. Ундзе – пов'язана з поняттям установки. Теорія установки в хореографічній діяльності на пряму пов'язана з увагою. Внутрішньо вона виражає стан уваги людини. Цим пояснюється те, чому в умовах імпульсивної поведінки, пов'язаною з відсутністю уваги, у суб'єкта, тим не менше можуть виникати, досить визначальні психічні стани, почуття, думки, образи. Установка, що виникла внаслідок ілюзії, впливатиме на сприймання ваги предмета, що пов'язано з увагою. Вона внутрішньо зумовлює стан уваги людини, що в подальшому впливає на орієнтацію в хореографічній діяльності.

З поняттям установки в теорії Ундзе також пов'язане поняття об'єктивізації. Вона трактується, як виділення під впливом установки певного образу чи враження, отриманого при сприйнятті навколишньої дійсності. Цей образ чи враження і становляться об'єктом уваги в процесі хореографічної діяльності і майстерності[5].

Всі ці теорії спираються на реальні факти, але абсолютизуючи виділені феномени, вони ігнорують всю решту проявів. Правильно зрозуміти феномен уваги можна лише в сукупності всіх її властивостей.



Отже в аспекті хореографічного виховання увага – це перш за все спрямованість і зосередженість свідомості на реальному або ідеальному об'єкті хореографічної діяльності, що призводить до підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності у формуванні майстерності майбутнього танцівника.

У хореографічному вихованні увага є обов'язковим компонентом і розвиток хореографії і як мистецтва, і як науки сприяє динамічному розвитку хореографічної майстерності, висококласної динамічності стильової змішаності хореографічних композицій. Досконалість і довершеність майстерності сучасних танцівників, їх професіоналізм, сприяє стрімкому росту культури хореографічного мистецтва у всьому світі. Зростає фактор зацікавленості у дослідженні методичної, психолого-педагогічної підготовки танцівників. Потік стильової хореографічної направленості інформації, розширення танцювальних контактів, розвиток багатообразних форм хореографічної культури, зростання темпу життя приводять до збільшення об'єму знань, необхідних для формування і розвитку хореографічної довершеності у всіх її проявах.

У хореографічному вихованні, як в будь-якій іншій діяльності, увага є обов'язковим компонентом. Без цього хореографічна діяльність не може бути продуктивною. Проте в умовах хореографічних занять, конкурсів, тренування форми прояву і функціонування уваги не однакові.

Увага пов'язана з інтересами, схильностями, покликанням особистості, від їх особливостей залежать і такі якості особи, як спостережливість, здатність відзначати в предметах і явищах малопомітні, але істотні ознаки.

Виділяють наступні форми прояву уваги:

- сенсорна (перцептивна);
- інтелектуальна (розумова);
- моторна (рухова).

Основними функціями уваги хореографічної діяльності є:

- активізація необхідних і гальмування непотрібних в момент виконання хореографічних вправ психічних і фізіологічних процесів;
- цілеспрямований організований відбір інформації;
- утримання, збереження образів певного наочного змісту до тих пір, поки не буде досягнута мета – хореографічної грамотності і майстерності;
- забезпечення тривалої зосередженості, активності під час рухової вправності;
- регуляція і контроль протікання хореографічної діяльності під час занять.

В хореографічній діяльності увага танцівника проявляється у спрямованості і зосередженості свідомості, яка передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної, та рухової активності танцівника. Під час занять хореографією увага танцівника виникає на фоні загальної активності певного рівня. Виснажений або збуджений психологічний прояв танцівника важко зосереджує увагу[2].

М.Ф. Добринін пише, що «виховання уваги і полягає в тому, щоб правильно виховати особистість, правильно організувати її діяльність».

Мимовільна увага танцівника (емоційна, пасивна) – є проявом зосередження свідомості на об'єкті хореографічної вправи через певні особливості зацікавлення, емоційне піднесення, що є основою тілесного досвіду у формуванні хореографічної майстерності.

Чи можна виховати мимовільну увагу? М.Ф. Добринін пише, що «діяти на мимовільну увагу безпосередньо неможливо, так як вона не залежить від волі людини. Але можливий посередній вплив на неї, враховуючи причини, що викликають таку увагу».

В основному виділяють три категорії причин, які викликають і підтримують мимовільну увагу: характер зовнішнього подразника, відповідність подразника внутрішньому стану, особливо почуттям людини, її минулий досвід. Відповідно до цих причин слід і виховувати мимовільну увагу танцівника.

Тут в першу чергу важливе значення має розвиток почуттів. Чим багатшими і різноманітнішими будуть відчуття і сприймання танцівника в процесі хореографічного виховання, тим легше привернуть його увагу до практичної реалізації хореографічної діяльності. Таким чином створюється підхід до виховання спостережливості. Потрібно намагатися направляти увагу танцівника на різноманітні вправи, рухи і взаємозв'язку між цими рухами, пояснювати ці відношення, знаходити в них все нове і нове.

У подібних випадках чималу роль зміцнення мимовільної уваги в хореографічній діяльності можуть зіграти заняття ритмікою, адже ритміка поєднує в собі духовне і фізичне і як би перекидає місток від емоційного духовного до конкретного фізичного. А темп, ритм і характер музики допомагає виразити свої відчуття і емоції шляхом виразного руху, сприяючи естетичному вихованню дошкільнят. Бажання використати свою фізичну активність, на уроках ритміки, що проходять в атмосфері підвищеної емоційності, сприяє розвитку тілесного досвіду дитини, відчуттям порядку, краси, гармонії, щирсердечної рівноваги, емоційного і тілесного комфорту і саме такі заняття хореографією активізують мимовільну увагу молодших школярів.

Перша умова виховання мимовільної уваги танцівника – це розвиток спостережливості. Друга умова – це розвиток почуттів. Чим багатші і глибина почуття танцівника, тим більшим він буде цікавитись, тим легше привабити його увагу. Третя умова виховання мимовільної уваги – розвиток досвіду, розвиток знань, хореографічної техніки. Чим більшими знаннями володіє танцівник, тим



більше його буде захоплювати глибина хореографічного мистецтва. Зрозуміло, що знання слід давати поступово і в зв'язку з віком танцівників.

Довільна увага танцівника – (вольова) – проявляє свідоме зосередження уваги танцівника на об'єкті хореографічної вправи і на внутрішній психічній діяльності з участю вольових зусиль. Характерними особливостями довільної уваги танцівника є цілеспрямованість, організованість хореографічної діяльності, усвідомлення послідовності виконуваних дій, дисциплінованість розумової діяльності, здатність боротися із сторонніми відволіканнями.

Головним збудником довільної уваги є усвідомлювані потреби та обов'язки, інтереси танцівника, мета та засоби хореографічної діяльності. Чим більш віддалена в часі мета і чим складніші умови та способи її досягнення, чим менше приваблює танцівника сама діяльність, тим більшого напруження свідомості та волі, а отже, й довільної уваги, вона потребує. Така діяльність, а саме такою є навчальна і трудова хореографічна діяльність, вимагає належного зосередження уваги та її спрямування. Силою волі танцівник здатен мобілізувати й зосередити свою свідомість на потрібній хореографічній діяльності протягом досить тривалого часу[3].

Вольові зусилля уваги танцівника проявляються:

– вольові зусилля концентрації уваги при інтенсивних м'язових напруженнях, які проявляються у процесі виконання хореографічних вправ, зазвичай, перевищують рівень тих, що мають місце в повсякденному житті.

– вольові зусилля уваги, пов'язані з необхідністю долати втому під час тренувань і, особливо, концертних програм.

– вольові зусилля, пов'язані з подоланням негативних емоцій (страху, невпевненості, розгубленості і т.п.), які виникають внаслідок психічних травм, падінь, зустрічі з технічними труднощами хореографічних вправ, рухів т. ін.

– вольові зусилля уваги, пов'язані з дотриманням певного режиму життя, системності розкладу хореографічного тренажу.

Танцівник зосереджується на тому, що для нього цікаво, а не тому, що він повинен робити, це є найважливішою з умов, що полегшує зосередження уваги танцівника в хореографічній діяльності:

1. У розумову діяльність включається практична хореографічна дія (виконання хореографічної вправи класичного екзерсису).

2. Словесні нагадування танцівника самому собі про цілі хореографічної діяльності.

3. Визначення етапу хореографічної роботи і обсягу майбутньої роботи.

4. Зручні умови для здійснення хореографічної діяльності (відсутні сторонні подразники).

5. Психічний стан танцівника.

6. Звичка бути уважним під час занять хореографією.

У навчально-хореографічній діяльності дуже важливо сприяти появі в учнів післядовільної уваги.

Післядовільна увага танцівника виникає після того, як була викликана довільна увага, у процесі якого знижується вольове зусилля, психічне та фізіологічне напруження та концентрація на правильності виконання, хореографічної вправи відбувається в автоматизованому процесі. Навчання, як відомо, є важкою діяльністю і порівняно швидко стомлює, особливо тоді, коли зміст хореографічного заняття не зацікавлює. Тому післядовільна увага на занятті сприяє успішному виконанню учнями хореографічних завдань і зменшенню суб'єктивного відчуття втоми[6].

Залежно від змісту діяльності увага спрямовується або на зовнішні, безпосередню хореографічну діяльність, явища та рухи власного тіла, які є об'єктом наших відчуттів і сприймань, або на внутрішню, психічну діяльність, зосередження уваги на хореографічному русі.

У зв'язку з цим психологи виокремлюють зовнішню, або сенсорну рухову (моторну) увагу і внутрішню, інтелектуальну увагу. Поділ уваги на зовнішню та внутрішню, звичайно, умовний, але ці форми вияву уваги мають свої особливості, на які потрібно зважати, організовуючи й керуючи навчальною, трудовою та хореографічною діяльністю людини.

Хореографічна діяльність в повній мірі спрямована на досягнення найвищого результату теоретичного та практичного оволодіння хореографічним матеріалом, при цьому психологічні властивості уваги: обсяг, розподіленість, концентрація, стійкість, переключення під час занять сприяють ще більшій ефективності засвоєння практичного матеріалу.

Для успішного хореографічного виховання, викладачу необхідно планувати використання різноманітних методів та прийомів, розвивати педагогічну майстерність через розуміння внутрішнього світу вихованця, його особистісної неповторності і на цій основі будувати плідну взаємодію та спілкування з хореографічним мистецтвом.

Майстерність це найвища категорія поступового оволодіння мистецтвом танцю з притаманною йому різноманітністю та жанровою різнобарвністю з урахуванням природних здібностей, задатків, таланту учня, що вдосконалюється та розвивається під час занять. Це висока оцінка фізичної, психічної здатності особистості учня у мистецтві хореографії. Ось чому дуже важливо віднайти шляхи своєчасного виявлення в кожного вихованця інтересів, природних задатків, нахилів, здібностей; створити оптимальні умови для їхнього розвитку; визначити конкретні сфери можливого докладання дитячого творчого потенціалу. «Заставте ваших виконавців танцювати, але хай танець їхній говорить, хай танцюючи вони живо малюють, хай будуть пантомімами, хай почуття роблять їх прекрасними. Якщо жести і міміка кожного завжди будуть відповідати порухам його душі, лише тоді вони виразять



істинні почуття – і твір ваш оживе» – так говорить великий французький реформатор танцю Ж.Ж.Новер в своїй книзі «Листи про танець і балети».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматія по психології / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1987. – С. 169-174.
2. Диагностика и коррекция внимания / из книги Осиповой А. А. и Малашиной А. И. «Диагностика и коррекция внимания. Программа для детей 5-9 лет» // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 31-41.
3. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 36-44.
4. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – С. 244-265.
5. Страхов В. И. Психологические исследования внимания // Загальна психологія : хрестоматія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. – С. 286-291.
6. Хахлов С. П. Как удержать внимание детей / С. П. Хахлов // Воспитание школьников. – 1997. – № 2. – С. 42-43.

Андрій КРЮКОВ

АРТ-ТЕРАПІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

У статті розглянуто підходи до визначення арт-терапії та доцільність її використання у освітньому процесі. Особливу увагу звернено на специфіку застосування арт-терапевтичних технологій, а саме музикотерапії, ізотерапії, хореотерапії, драматерапії у професійній діяльності учителя музики.

Постановка проблеми. Реформування сучасної освіти у загальноосвітніх закладах на засадах гуманістичного підходу вимагає такого вчителя, який не лише професійно навчає, а й виховує, мінімізує негативні явища у навчально-виховному процесі, виправляє девіантну поведінку школярів.

Побороти такі негативні сторони навчально-виховного процесу можуть арт-терапевтичні технології. Залучення до освітнього процесу різних видів художньо-творчої діяльності у формі доступних арт-терапевтичних методик можливе на уроках музичного мистецтва. Адже саме дисципліни художньо-естетичного циклу мають потужний виховний потенціал, здатний гармонізувати особистість учнів, коригувати їхній емоційний стан та поведінку. Тож гуманістична парадигма мистецької освіти потребує розширення меж професійної діяльності сучасного вчителя музики й актуалізує дослідження проблеми використання арт-терапевтичних технологій у навчально-виховному процесі.

Необхідно зазначити, що категорія “арт-терапія” є порівняно новою, проте її дослідженню присвячено чимало наукових праць, авторами яких є В. Беккер-Глош, Л. Копитін, О. Деркач, У. Дутчак, О. Пилипенко та інші.

Значний внесок у розробку теоретичних основ арт-терапії зробили: О. Антонова-Турченко, Г. Батищева, Е. Галінська, Е. Крамер, О. Копитін, М. Наумбург, В. Петрушин, О. Пилипенко, В. Райх, К. Рудестам, Ю. Шевченко та ін. Практичні аспекти застосування арт-терапії у навчальному процесі майбутнього вчителя розглянуто в працях В. Драганчук, Н. Євстігнеєвої, В. Кокоренко, Е. Медведєвої, Г. Побережної, О. Федій та інших.

Відзначаючи вагомий теоретичний та практичний внесок означених досліджень у розв’язанні проблеми використання арт-терапії у навчально-виховному процесі, слід зазначити недостатність вивчення її ролі й місця у професійній діяльності учителя музики.

Тому метою даної статті є обґрунтування можливостей використання арт-терапії у професійній діяльності учителя музики.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження. Аналіз наукової літератури вказує на значну кількість визначень поняття “арт-терапія”. Зокрема, О. Копитін відносить арт-терапію до відгалужень так званої психотерапії мистецтвом (expressive arts therapies) разом з музичною терапією, драматерапією і танцювально-руховою терапією [6]. О. Федій у своєму дослідженні трактує арт-терапію як “терапію мистецтвом, турбота про душу дитини за допомогою мистецтва, що передбачає велику палітру видів діяльності: від зображувальної діяльності до театралізації” [11, с.72]. Науковець М. Кисельова визначає арт-терапію як “метод, пов’язаний з розкриттям творчого потенціалу індивіда, звільненням його прихованих енергетичних резервів, знаходженням ним оптимальних способів вирішення своїх проблем” [5, с.7].

В енциклопедії освіти арт-терапія визначається як “лікувально-профілактична й корекційна діяльність з використанням мистецтва; складова психотерапії, складний синтез галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки” [3, с.29]. Сучасний науковець С. Гончаренко трактує арт-терапію як “динамічну систему взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його зображувальної творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) в так званому “фасілітуючому” арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти:



психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо” [1, с. 36].

Цікавим для нас є дослідження У. Дугчак, яка на основі вивчення наукових джерел із питань арт-терапії виокремила два напрями її застосування – психодинамічний та гуманістичний. Психодинамічний напрям арт-терапії (М. Наумбург, Р. Пікфорд, І. Чемпернон) характеризується спрямуванням на суто лікувальний, психотерапевтичний ефект. Гуманістичний напрям (Е. Крамер, Д. Сейз) доцільно застосовувати в системі освіти з метою гармонізації особистості студентів та учнів, створення умов для самовираження та зростання на особистому рівні завдяки використанню арт-терапевтичних засобів [2].

Виклад основного матеріалу. Застосування психотерапевтичних методів в освіті стало можливим після об'єднання ідеї гуманної особистісно орієнтованої педагогіки з окремими арт-терапевтичними технологіями. Як вид педагогічної роботи, арт-терапія пов'язана з використанням мистецтва в терапевтичних цілях і має на увазі залучення учнів до різноманітних творчих занять. Як зауважує О. Півторак, “арт-терапія, будучи досить молодою практикою, яка інтегрувала в собі різноманітні культурні явища ХХ століття, є свого роду “зоною найближчого розвитку” психотерапії, що застосовує ідеї педагогічної цінності сучасного мистецтва і сучасної культури” [8, с.261]. Тому ми розглядатимемо арт-терапію як педагогічну інновацію. При такому підході на перший план виходить не лікування психологічних захворювань, а подолання негативних стереотипів у поведінці дитини засобами художньої творчості.

Використання арт-терапії в освітньому процесі характеризується наступними ознаками:

- створює позитивний емоційний настрій у класі, полегшуючи процес комунікації з однолітками, вчителю та іншими дорослими;
- сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, художніх здібностей тощо;
- знижує втому, негативні емоційні стани і прояви, пов'язані з навчанням;
- спирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції і зцілення.

Головним інструментом арт-терапії визнається спонтанна творча діяльність, коли людина, не замислюючись, виражає в малюнку, ліпленні, музичній імпровізації свої думки й почуття. Особливості спонтанної творчості полягають у тому, що не вимагають особливих здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок, викликають позитивні емоції, допомагають здолати апатію і безініціативність. В арт-терапевтичній роботі, як зазначає О. Копитін [6], у груповому процесі часто спонтанно виникає віршування, драматизація, голосова активність.

З огляду на вище сказане, слід наголосити на тому, що арт-терапія має зайняти важливе місце у професійній діяльності учителя музики.

Як показує практика, професійна діяльність учителя музики є організованою системою таких видів діяльності, як:

- проєктивно-конструктивна діяльність – пов'язана з проєктуванням методичної системи організації музичної діяльності школярів, проєктуванням форм і методів навчання й виховання учнів засобами музичного мистецтва, конструюванням навчального матеріалу тощо.
- аналітико-синтетична – віддзеркалює процес музично-теоретичного, історико-стильового й технічно-виконавського аналізу навчального матеріалу, адаптації музичних творів для виконання учнями певної вікової групи, аналізу й оцінки діяльності учнів, самоаналізу, самооцінки, самокоригування.
- організаційно-педагогічна – пов'язана з організацією різних видів (навчальна, позанавчальна) і форм (колективна, групова, індивідуальна) музичної діяльності учнів.
- концертно-виконавська діяльність учителя музики висвітлює систему дій пов'язаних з підготовкою і проведенням концертних заходів, організацією сценічної діяльності школярів та власною культурно-освітньою і музично-виконавською діяльністю (вокальною, інструментальною, диригентською) [9].

Така система забезпечує успішність роботи учителя музики як педагога й керівника учнівських музично-творчих колективів, є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань.

Багатоаспектність професійної діяльності учителя музики ґрунтується на використанні різних видів мистецтва та художньо-творчої діяльності в навчальному процесі, що дає змогу забезпечити виховний і гармонізуючий вплив на особистість, сприяє коригуванню її емоційного стану, переживань, запобіганню негативних поведінкових проявів.

У своїй професійній діяльності учитель музики має можливість використовувати різні види мистецтва, а саме музику, танець, поезію, малювання, театр та ін. Використовуючи таку взаємодію, педагог сприятиме цілісному і гармонійному розумінню мистецтва, глибокому проникненню в його процеси. У результаті цього в учнів концентрується увага на почуттях і відчуттях, розвиваються художні здібності й підвищується самооцінка, адже арт-терапія сприяє виникненню почуття задоволеності, особливо коли виявляються приховані таланти.

Особливого значення у проєктуванні арт-терапевтичної роботи, спрямованої на максимальну відповідність мети та результатів педагогічного процесу набуває вибір педагогом арт-терапевтичних технологій, а саме музикотерапії, ізотерапії, хореотерапії, драматерапії та ін.



Передумовою використання арт-терапії у практиці діяльності учителів музики є психофізіологічні дослідження почуттєво-емоційних реакцій особистості на музику. Як стверджує Н. Євстігнєєва, «вплив музики на функціональний стан зумовлений специфікою музичної природи (звуковою сутністю, ритмічністю, інтонаційністю, процесуальністю, синкретичністю) та особливостями сприймання музики дитиною (безпосередністю, цілісністю, емоційністю), що складає підґрунтя регулятивного потенціалу музичного мистецтва» [4, с.153].

Зважаючи на результати досліджень у галузі музичної психології (Л. Мазель, Є. Назайкінський, А. Сохор, Б. Теплов), стверджуємо, що виходячи з поліфункціональності музики, її регулятивний потенціал полягає в узгодженні психофізіологічних процесів, формуванні позитивних емоцій, активізації інтелектуальної діяльності, опосередкованому впливі на соціальну поведінку.

За твердженням К. Щедролоєвої, «завдяки своїй експресивності, зв'язку з рухом й ритмом музика, краще ніж будь-яке інше мистецтво, допомагає особистості виразити свої емоції, переживання, які неможливо передати словами, хіба що в поезії: адже вона також є своєрідною музикою. На відміну від читання, наприклад, яке потребує самоти й зосередженості, сприйняття музики може бути як індивідуальним, так і груповим. Створюючи єдиний настрій, музика є важливим засобом міжособистісної комунікації. В поєднанні з танцем або словом вона складає не тільки фон, але й важливий компонент спілкування» [12, с.170].

Музикотерапія існує у двох основних формах, а саме у рецептивній і активній. Через музику може здійснюватись захисний механізм перетворення негативних почуттів болю, гніву, страху, агресії і їх вираження у соціально прийнятній формі в процесі творчості.

Використання ізотерапії учителем музики слугує інструментом для вивчення почуттів учнів, їхніх ідей, для розвитку міжособистісних навичок і стосунків, зміцнення самооцінки й впевненості в собі. Практика показує, що ізотерапія дає позитивні результати в роботі з підлітками. Вона дозволяє їм передавати свої фантазії, емоції та почуття, допомагаючи усвідомити і змінити своє відношення до музичних явищ або подій.

Елементи драматерапії можуть використовуватися учителем музики для прискорення особистісного росту і розвитку учнів; ефекти психодрами спостерігаються й у вивільненні потенціалів внутрішнього зростання і творчості школярів. Сучасна дослідниця О. Коханая стверджує, що соціальна затребуваність такого типу театру в житті юного покоління є більш, ніж очевидною, бо саме в цьому віці людина моделює свою картину світу. І театр має сприяти визначенню адекватної життєвої моделі, формуванню самостійно мислячої, активної, соціально адекватної особистості [7].

Практика використання хореотерапії показує, що чим раніше музично-ритмічних рухів застосовуються в роботі з дітьми (у формі ритмічних вправ, музичних ігор, танців, хороводів), тим успішніше здійснюється розвиток дитини, його мовної функції, довільності діяльності, моторики, формування пластичності і виразності рухів, оволодіння прийомами невербальної комунікації, а також розвиток музичних здібностей.

Робота з музично-ритмічного руху припускає декілька напрямів:

- формування музично-ритмічних навичок: уміння передавати за допомогою рухів засоби музичної виразності (характер, темп, ритм, динаміку, форму музичного твору);
- формування навичок виразних рухів (основних, гімнастичних з предметами і без них, сюжетно-образних, танцювальних).

В процес оволодіння рухами під музику вирішуються завдання, загальні для всіх категорій дітей:

- розвиток музичного сприйняття, уміння передавати різні засоби музичної виразності, у вільних рухах відображати жанри музики (марш, танець, плинну пісню, вальс, народний танець і т.д.);
- оволодіння семіотичними формами рухів, «мовою рухів», умінням пантомімічно, жестомімічно в танці, грі передавати музичний образ;
- розвиток творчих проявів дітей в рухах під музику в музично-руховій імпровізації в сюжетно-ігрових етюдах, танцях.

Висновки. Отже, в процесі нашого дослідження ми прийшли до висновку, що проблема використання арт-терапії у професійній діяльності учителя музики виступає як педагогічна інновація. Використання таких арт-терапевтичних технологій, як музикотерапія, ізотерапія, хореотерапія, драматерапія та ін. дозволяє учителеві музики покращувати емоційний стан учнів, розвивати їхні художні здібності, підвищувати самооцінку і т.д.

Стверджуємо, що використання арт-терапії в професійній діяльності учителя музики має потужний виховний потенціал у створенні психологічно комфортного педагогічного середовища, що, в свою чергу, сприяє гармонізації розвитку особистості учня через здатність самовираження і самопізнання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Дутчак У. Арт-терапія в сучасній педагогіці: сутність, підходи, функції / У. Дутчак // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – 2006. – №1. – С.14 – 19.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Євстігнєєва Н.І. Психорегулюючий потенціал музичного мистецтва / Н.І. Євстігнєєва // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Вип. 1 (15). – Полтава, 2001. – С. 152 – 158.
5. Киселева М.В. Арт-терапія в роботі с дітьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
6. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.



7. Коханая О.Е. Социокультурные функции детского и молодежного театра: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. культурологии: спец. 24.00.01 Теория и история культуры / О.Е. Коханая. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2009. – 46 с.
8. Півторак О. Становлення арт-терапії як галузі педагогіки / О. Півторак // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 261–265.
9. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Т.М. Пляченко // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали Міжнар. наук.-практич. конференції, 28–29 березня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київський ун-т ім. Б. Грінченка, Укр. акад. акмеол. наук; редкол. В.П. Андрущенко [та ін.]. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С.722–729.
10. Профілактика та терапія засобами мистецтва: науково методичний посібник / Під заг. ред. О.І. Пилипенка – К.: А.П.Д., 1996. – 56 с.
11. Федій О.А. Естетотерапія: Навчальний посібник / О.А. Федій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
12. Щедрососева К.О. Психологічні аспекти впливу музичного мистецтва на особистість / К.О. Щедрососева // Педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 4. – С. 168–180.

Юрій ЛІПІН

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОГРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗНАТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич

Стаття присвячена питанню використання мультимедійних технологій на уроках музики в 1-4 класах. Розкрита доцільність використання різних видів комп'ютерних програм, та їх вплив на формування музичних знань молодших школярів.

Постановка проблеми. У наш час початкова школа знаходиться на передових засадах реформування національної освіти. Щоб навчальна діяльність була радістю, має бути така її організація, за якою дитина стає активним учасником процесу засвоєння знань. У зв'язку з цим розпочалася робота з модернізації змісту початкової освіти, одним з напрямків якої стало впровадження мультимедійних технологій у освітній процес.

Не оминув цей процес і мистецькі дисципліни, зокрема уроки музики. Тож враховуючи модернізацію системи початкової освіти, спрямованої на впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, проблема удосконалення процесу навчання молодших школярів за допомогою мультимедіа на уроках музики є актуальною і потребує детального вивчення.

Слід зазначити, що проблему впровадження комп'ютерних технологій у у освітній процес досліджували Н. Балик, Б. Гуршунський, О. Лесневський, Є. Машбіц, Н. Талізін та ін. Питання використання комп'ютерних технологій з метою підвищення ефективності музичної освіти вивчали Н. Белявіна, З. Візель, В. Грищенко, М. Дергач, М. Дяченко, В. Карпович, І. Котларевський, В. Медушевський, І. Мельник, Д. Пильгуй, Л. Робустова, Л. Рубін, О. Сизова, І. Сокол, В. Хоменко, М. Чембержі, В. Штепа та ін.

Не дивлячись на ці дослідження, залишається не вивченим питання забезпечення уроку музики в початковій школі спеціальним програмним продуктом, який зможе, в доступній для молодших школярів формі, вплинути на формування їхніх музичних знань.

Тож *мета* нашого дослідження полягає у висвітленні особливостей мультимедійних програм як засобу формування музичних знань молодших школярів.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження. Вивчення наукової літератури уможливило стверджувати, що застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі відкриває для сфери музичного навчання широкі можливості, робить його більш доступним і цікавим. Дослідник В. Штепа розглядає перспективи використання мультимедіа на уроках музики в загальноосвітньому навчальному закладі, виокремлюючи такі напрями: вивчення історії і теорії музичного матеріалу; прослуховування й аналіз музичних творів; створення музики; одержання різної музичної інформації з використанням мережі Internet [5, 33-37].

Американські вчені Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонассен, М. Кирмайер, У. Рош, К. Сандлер зазначають, що мультимедіа засоби традиційно використовуються як інформаційні системи для створення конструкторських навчальних середовищ. На ті ж аспекти використання мультимедіа-технології в навчанні звертають увагу вітчизняні вчені Н. Белявіна, А. Борзенко, В. Дьяконов, Н. Морзе, О. Разумовська, М. Фролов, В. Штепа.

Зокрема, здійснений Н. Белявіною [1] комплексний підхід в науковій організації навчально-виховного процесу початкового етапу музичної освіти з використанням мультимедійних технологій дозволив автору вперше вирішити проблему інтенсифікації та оптимізації музично-теоретичної підготовки учнів молодшого шкільного віку

Виклад основного матеріалу. Ефективність навчання з мультимедійною підтримкою значною мірою залежить від якості програмного забезпечення. Тому при застосуванні мультимедійних технологій першочерговим завданням є ідентифікація та відбір учителем музики високоякісного програмного забезпечення, що може бути інтегроване у навчальний план початкової школи.



Грамотне використання комп'ютера допомагає перетворити традиційний урок музики, оптимізувавши процеси розуміння й запам'ятовування навчального матеріалу, а головне, піднявши на вищий рівень інтерес до дисципліни.

При використанні мультимедіа застосовуються різні за типологією комп'ютерні програми, характеристика яких визначається дослідниками у різноплановому термінологічному полі. Зважаючи на дослідження таких учених, як Р. Борнет, Дж. Пейдж, Дж. Скандура, Дж. Чемберс, Дж. Шпрехер, В. Штепа та ін. узагальнено різні підходи щодо визначення типології комп'ютерних навчальних програм, обгрунтовуючи педагогічну доцільність їх використання на початковому етапі системи освіти, і виокремлюють наступні:

1. Тьюторські (наставницькі) програми.
2. Тренувально-закріплюючі програми.
3. Програми імітаційного моделювання.
4. Експертні системи.
5. Навчально-ігрові.
6. Банки, бази даних, енциклопедії.
7. Прикладні програми: редактори.

Як показує практика, у початковій музичній освіті практичного застосування набули тренувально-закріплюючі і навчально-ігрові мультимедійні програми.

Сутність тренувально-закріплюючих музичних програм визначається тим, що учням пропонується самостійне вирішення музичного завдання з використанням комп'ютера. Дії комп'ютера спрямовані на підрахунок визначених ним помилок та оцінку якості виконання завдання.

У цьому плані необхідно відзначити створення вченою Н. Белявіною [1] комп'ютерних програм для початкового етапу музичної освіти, що стали інноваційним методичним засобом інтенсифікації навчального процесу і дозволили автору поєднати досвід традиційної системи музичного навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку з впровадженням нової, тобто комп'ютеризованої системи. Навчально-методична комп'ютерна програма "Первинні музичні жанри. Танець" сприяє формуванню засобами мультимедійних технологій елементів цілісної системи музичного мислення на початковій стадії музичної освіти.

До такого виду програм слід віднести й комп'ютерну програму для початкового музичного виховання "Музичний клас". Даний програмний продукт реалізується як процес засвоєння і використання музичних знань і вмінь, що дозволяють включитися в цілеспрямовану музичну діяльність: добір знайомої мелодії, складання власної мелодії, добір гармонічного супроводу, організація акомпанементу в простих фактурних формах, оволодіння нотацією і основами музичної грамоти.

Програма "Музичний клас" є доцільною для роботи з молодшими школярами. Використання процесуально-управлінських знаків-понять є традиційним засобом у реалізації навчальних програм для початкової школи. Це слова-маркери типу: "молодець", "розумниця", "добре зробив", "не засмучуйся, спробуй ще" та інші. Вони поряд із різноманітними візуальними знаками і символами здійснюють управління процесом навчання. При необхідності слова-маркери можуть бути доповнені поясненнями або зауваженнями вчителя, який здійснює загальне керівництво і спостереження за навчальним процесом.

У програмі універсальним джерелом звукової інформації виступає клавіатура фортепіано, зображення якої на екрані дисплея пов'язується зі звучанням і конкретним місцезнаходженням звуків. Таким чином, оперування звуками в процесі виконання учнями навчальних завдань створюють суттєву реальність, схожу з грою на музичному інструменті. Це дозволяє одночасно чути і запам'ятовувати назви звуків і їхнє розташування на клавіатурі фортепіано.

Програма містить декілька розділів. Розділ "Теорія музики" включає всі основні теми (ритм, мелодія, гармонія, форма, виразність) і, таким чином, цілком охоплює зміст курсу з основ музичної грамоти. Процес набуття спеціальних музичних знань здійснюється поступово. Після кожного уроку існують вправи для закріплення отриманих знань.

Розділ "Історія розвитку музичних інструментів" знайомить учнів з історією виникнення та розвитку музичних інструментів. Учні отримують знання щодо специфіки структурної побудови конкретного музичного інструменту, його характерного звучання та особливостей використання в музичній практиці.

У розділі "Хоровий спів" після вивчення пісні, молодші школярі із задоволенням заспівають караоке. У цій програмі представлено багато казок і легенд для молодших школярів. Усі вони супроводжуються відеосюжетами.

Розділ "Комп'ютерне фортепіано" надає учням можливість пограти тембрами десятих різноманітних інструментів. Можна грати на віртуальній клавіатурі за допомогою мишки, або за допомогою клавіатури комп'ютера (клавіша верхнього ряду від "Й" до "Б" для білих клавіш і цифри над ними для чорних; ці клавіші відповідають першій октаві фортепіано). Учнімається можливість імпровізувати на інструментах. Змінюючи темброве забарвлення звука, учень в музичних інтонаціях передає різні почуття людини (смуток, радість, страх, захоплення тощо), створює музичну характеристику казкового персонажа, тварини і т. п. Учень може записати свій твір, а потім прослухати його.



У розділі “Кіберсинтезатор” учень має можливість з готових музичних фрагментів скласти свій твір. Можна вибрати музичний стиль, у якому буде виконуватися твір. Робота з готовими наборами гармонічних, метро-ритмічних і фактурних формульних зворотів стимулює пошук різноманітних комбінаторних можливостей, варіювання або відновлення їхніх сполучень. Запропоновані готові “звукові конструкти” грають ту ж роль, як кубики або готові будівельні елементи в дитячих будівельних іграх – стимулюють творчий пошук, розвивають уяву і сприяють творчому мисленню. Крім того, використання готових конструкт, при всій обмеженості та формульності, наближає звучання до живої музичної практики.

Перевірка засвоєння знань відбувається в ігровій формі, реакція комп’ютера у вигляді мультиплікаційних і музичних ефектів створює сприятливий емоційний клімат протягом усього заняття, що позитивно впливає на весь процес навчання (“Музичний диктант”, “Музичні хрестик-нулики”).

Як показує практика, на початковому етапі навчання з дисципліни “Музика” досить поширеними є навчально-ігрові програми. Це пояснюється тим, що в учнів молодших класів ігрова діяльність не втрачає свого значення, але відбуваються значні зміни в її характері порівняно з дошкільним віком. Як стверджує Н. Кочубей, з переходом від дошкільного до молодшого шкільного віку більша увага приділяється іграм, які мають на меті досягнення певного навчального результату, тобто гра підпорядковується навчальній діяльності.

Сучасний комп’ютер поєднує в собі можливості відео, анімації, графіки, звуку, універсальної іграшки, тому він здатний імітувати різноманітні ігрові ситуації, тим самим стає для дитини партнером, що може реагувати на її дії та запити.

За твердженням Н. Кочубей “навчальна ігрова комп’ютерна програма – це такий комп’ютерний програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети у формі гри. Особливістю навчальних комп’ютерних ігор є те, що в якості одного з гравців виступає комп’ютерна програма. Мета в навчальній грі має подвійний зміст: ігровий – одержання винагороди; навчальний – одержання знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за певними правилами” [3].

Змістова характеристика навчального матеріалу подана в ігровій формі, де важливого сенсу набувають асоціації, пов’язані із певним ракурсом подання музичної інформації. Музично-теоретичний блок у програмах подано у “закодованому” вигляді, що також розраховано на асоціативно-образне сприйняття. Програми мають чіткий сценарій з варіантами розвитку сюжету. Практика доводить, що діти охоче працюють із такими програмами, краще засвоюють інформацію в ігровій формі, довше зберігають працездатність.

До такого виду програм можна віднести “Making Music”. У цьому програмному продукті відправним моментом у складному процесі активізації творчого потенціалу учнів є імпровізація як: першооснова художньої творчості дітей; найдоступніша для дітей ігрова форма відображення дійсності; форма продуктивної художньої діяльності, у якій носієм змісту є саме діяльнісний процес, органічний для учнів молодшого шкільного віку.

За відсутністю певних обмежень програма створює ідеальне середовище, в якому молодші школярі мають можливість експериментувати, створювати композиції, редагувати власні мелодії, прослуховувати їх у звучанні різноманітних музичних інструментів.

Ознайомлення з методами, що використовують композитори при складанні музичних творів, здійснюється за допомогою дидактичних ігор. Навчальні відеокліпи з кожної секції програми і докладна аудіо-допомога дозволяють використовувати програму для роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Прикладом навчально-ігрових комп’ютерних програм для дітей молодшого шкільного віку є продукт “Видатні композитори світу”, схвалений до використання у навчально-виховному процесі Міністерством освіти та науки України [2]. Програма пропонує цікаві історичні факти з життя видатних композиторів, з історії написання відомих творів. При чому все це розповідає “мультишна” Білочка Сопілочка, а вимогливий і справедливий Вовк Панас після кожного рівня перевіряє старанність свого учня. Якщо дитина виконала всі завдання, то має можливість отримати цілий оберемок розваг: мультик, ребуси, веселі кросворди та інші цікавинки.

Навчально-ігрові програми для учнів молодших класів побудовані так, щоб кожен з вихованців міг уявити не лише окреме поняття, а й зрозуміти конкретну ситуацію, оволодіти музичними знаннями з певної теми.

Спираючись на дослідження Н. Кочубей [3], зазначаємо, що для використання в початковій школі комп’ютерні програми мають відповідати певним вимогам, а саме:

- 1) мати зрозумілий мультимедійний інтерфейс, який найчастіше має вигляд мультиплікованого меню;
- 2) використовувати у роботі простий маніпулятор керування (“миша”) та бути зручною у використанні;
- 3) мати доцільний звуковий супровід;
- 4) підпорядковуватися певній темі або спрямовуватися на вивчення конкретного матеріалу;
- 5) спрямовуватися на розвиток умінь і навичок в різних видах музичної діяльності у поєднанні з викладом теоретичного матеріалу;



- 6) здійснювати зворотний зв'язок;
- 7) відповідати віковим особливостям учнів та рівню володіння музичними знаннями;
- 8) включати розроблені для учнів молодших класів завдання для виконання на заняттях та в позаурочний час. Виконання таких завдань на уроці музики не повинно займати більше 15 хвилин.

Висновки. Отже, використання мультимедійних технологій в навчальному процесі молодших школярів передбачає підбір учителем музики доцільного програмного забезпечення, як ефективного засобу формування музичних знань учнів. На початковому етапі музичної освіти практичного застосування набули тренувально-закріплюючі (“Музичний клас”, “Первинні музичні жанри. Танець” т. п.) та навчально-ігрові мультимедійні програми (“Making Music”, “Видатні композитори світу”). Ці комп'ютерні засоби залучають молодших школярів до розвиваючої діяльності, формують у них музичні знання та вміння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белявіна Н.Д. Деякі методичні проблеми використання нових комп'ютерних технологій в музичній освіті / Н.Д. Белявіна // Культура і мистецтво в сучасному світі: Наукові записки КДУК і М. К.: КДУК і М, 1998. – Вип.1. – С.195-201.
2. Дитяча колекція “Видатні композитори світу”: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.atlantic-records.com.ua/cat.php?view=list&refer=rub&ID=9>
3. Кочубей Н.П. Особливості використання навчальних ігрових комп'ютерних програм у початковій школі / Н.П. Кочубей [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ujrn/soc_gum/Trkov/2010_41/
4. Мельник І.Ю. Використання сучасних інформаційних технологій в професійній мистецькій освіті / І.Ю. Мельник // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16-18 травня 2001 року). – К.: Педагогічна думка. – 2001. – С. 142-143.
5. Штепа В.В. Комп'ютерні навчальні програми на уроках музики в 5 –7-х класах / В.В. Штепа // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №3. – С.33 – 37.

Олена ЛІСУН

ГІГІЄНА ТА РОЗВИТОК ГОЛОСОВОГО АПАРАТУ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС МУТАЦІЇ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор А.М. Растрюгіна

Анотація. Стаття висвітлює основні проблеми гігієни та розвитку дитячого голосу у період мутаційних змін, основні правила роботи з підлітками під час мутації. Запропоновано шляхи подолання проблем, пов'язаних з розвитком голосового апарату дитини.

Постанова проблеми. Сучасна освітня стратегія України базується на концепції безперервної освіти. Її трансформація у виміри вокальної педагогіки потребує узгодження шляхів модернізації програмно-методичного забезпечення процесу навчання учнів усіх вікових категорій, не виключаючи підлітковий період.

У підлітковому віці проблема гігієни голосу, як ніколи пов'язана з його охороною. Гігієна голосу співаків – це низка практичних заходів необхідних для всебічного, гармонійного розвитку та зміцненню організму. При вихованні співацького голосу у дітей необхідно спиратися на глибокі знання вікових, анатомічних та фізіологічних особливостей учнів. Учні також повинні мати певні знання, та дотримуватися особистої гігієни голосу. Це допоможе не тільки зрозуміти досить складний, та найчастіше не поступовий процес формування й розвитку голосового апарату, але й уникнути порушень голосової функції, та визначити методи й прийоми їх попередження.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Сучасні науково-методичні освітні напрямки все частіше торкаються питань здоров'язберігаючих технологій навчання. На початку минулого у вітчизняній педагогіці з'явилася нова галузь - «шкільна гігієна», що досліджує поліпшення гігієнічних умов навчання і виховання школярів. З'являється науковий термін « ортобіозу », що означає здоров'я, розумний спосіб життя і включає турботу про фізичне здоров'я, оптимальному ритмі роботи і відпочинку, рухову активність, правильне харчування, культуру спілкування та особисту гігієну [1].

Поняття «шкільна гігієна» (гігієна дітей та підлітків) інтерпретується в педагогіці як розділ гігієни, яка вивчає вплив різних чинників навколишнього середовища на організм дитини і розробляє гігієнічні нормативи, спрямовані на охорону і зміцнення здоров'я, гармонійний розвиток та удосконалення функціональних можливостей організму дітей і підлітків [3]. В установах додаткової музичної та естетичної освіти зокрема, в дитячих музичних школах (ДМШ) і дитячих школах мистецтв (ДШМ), також набуває актуальності питання удосконалення гігієнічних норм охорони голосу.

Разом з тим, незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених питанням розвитку співочого голосу дітей і підлітків, залишається малодослідженою проблема розвитку співочого голосу учнів дитячих музичних шкіл в період мутації в процесі навчання сольного співу, зокрема, проблема захисту співочого голосу в мутаційний період. Відтак, метою даної статті є з'ясування шляхів удосконалення системи охорони дитячого голосу в мутаційний період.

Виклад основного матеріалу. Голосовий апарат становить собою складну систему. За класифікацією П.В. Голуб'єва. [2,35], органи які беруть безпосередню участь у співі, можна поділити на три основні групи:



- Органи дихання – легені і трахея, бронхи, м'язи
- Органи звукоутворення – гортань, з її хрящами та м'язами, голосові зв'язки.
- Органи надставної трубки – глотка, надгортанник, порожнини носа і рота, м'яке піднебіння з маленьким язичком, нижня та верхня щелепи.

Отже, голосовий апарат, як складна система голосоутворення, що має низку підсистем, які виконують таку функцію:

Аеродинамічну – її виконують органи дихання: легені, трахеї та бронхи.

Звукоутворюючу – гортань з голосовими зв'язками.

Мовно-артикуляційну – язик, зуби, губи, м'яке піднебіння з маленьким язичком, щелепа.

Відповідно до цих функцій необхідно здійснювати профілактичні заходи, що попереджають, як органічні так і функціональні захворювання та будь які порушення роботи голосового апарату. Забезпечення охорони голосу вимагає правильної організації процесу вокального навчання. Розпочинаючи роботу з вокалістом початківцем викладач вокалу повинен досконало враховувати індивідуальні вікові та фізіологічні особливості його розвитку. На початковому етапі занять з вокалу потрібно: враховувати невелику витривалість голосового апарату, його швидку втомленість. Наслідками неправильного використання співацького голосу, його перевтоми та недотримання норм гігієни голосового апарату є виникнення професійних захворювань голосового апарату.

Підрозділом шкільної гігієни, яка вивчає охорону голосу, є наукова область, яка отримала назву «гігієна голосу». Гігієна голосу дітей та юнацтва являє собою дотримання ряду практичних правил поведінки, необхідних для всебічного гармонійного розвитку особистості та збереження здоров'я співочого голосу. Реалізація практичних правил гігієни залежить не тільки від вчителів, а й батьків, оскільки тільки в комплексі вони можуть впливати не тільки і не скільки, на обсяг знань з питань гігієни, скільки сформувати у дитини відповідальне ставлення до свого здоров'я і регулювати траєкторію застосування учнями правил особистої гігієни голосу в повсякденному житті.

Активний фізіологічний ріст і психологічна нестабільність нервової системи, специфічні гормональні зміни, особливо позначаються на гортані і голосових зв'язках юного вокаліста, що викликає схильність до органічних захворювань в період мутації, створюють значні труднощі в організації вокального навчання.

Оскільки спів є складним фізіологічним процесом, в який залучені багато органів людського організму, виникнення проблем у функціонуванні навіть найменш значного з них позбавляє голосовий апарат повноцінної співочої функції. Тому однією зі складових гігієни співочого голосу є обмеження або заборони на певні дії та бажання підлітка, з метою виключення факторів ризику, які призводять до подразнень гортані і носоглотки і можуть завдати шкоди голосовим складкам.

Дослідження останніх років (В. Ємельянов, В. Морозов, К. Нікольська - Берегівська, Н. Полякова та ін) акцентують увагу на захисних аспектах академічного співу. Під час мутації режим роботи голосу набуває вирішальне значення, і тому тільки компетентне поводження з ним, сприяє швидкому «заспокоєнню», появі рівності звучання і новому тембровому формуванню. Н. Полякова, спираючись на досвід В. Чаплін, В. Александрова, О. Ретюнських, у своєму дослідженні зазначає, що «заняття в період мутації, при обов'язковому дотриманні певних обмежень по часу уроку і вокально-технічної складності творів, в більшості випадків не тільки не протипоказані, але і корисні, оскільки сприяють його скорочення і сприяють більш плавного переходу з цього періоду в після-мутаційний» [4, с. 140]. Вокальна практика доводить, що під час співу в мутаційний період хлопчики не тільки зберігають, але і розвивають свій голос [2, с. 124]. Та ж практика свідчить, що у випадках припинення занять в період мутації у більшості хлопчиків втрачається здатність до співу [4, с. 140].

У зв'язку з цим досить актуальною є розробка голосозберігаючої технології навчання співу в період мутації голосу, що полягає в підтримці хлопчиків і дівчаток в період дозрівання, та підтримці стану якісної вокальної працездатності. Проблеми здоров'я-формуючих технологій в навчальній практиці загальноосвітньої школи приділяє увагу Д. В. Деменков, який виділив три фактори загроз для здоров'я учнів, а саме:

- Екологічний фактор;
- Організаційно - педагогічний фактор;
- Психолого-педагогічний фактор [5, с. 31].

У вокальному навчанні, вирішення питання ліквідації наслідків першої групи факторів, загрозливою вокальному здоров'ю юних вокалістів, зачіпає В. В. Ємельянов, пропонуючи розвиток голосу на основі екологічного аспекту. Дослідник відзначає, що у зв'язку з прогресуючим погіршенням екологічної ситуації, гортань дітей і підлітків відчуває забруднення під впливом шкідливих компонентів повітря. Крім того, сучасні діти і підлітки схильні до захворювань алергіями різної етіології. Компенсаторним шляхом на ці негативні впливи, дослідник пропонує «розумні вокальні навантаження на голосовий апарат за допомогою дії «мікроциркуляції в м'язах і в слизовій оболонці гортані» [2, с. 38]. Деякі викладачі згодні з В. В. Ємельяновим в тому, що «захисна функція правильного голосоутворення полягає в попередженні захворювань гортані, компенсації шкідливих впливів, розвитку голосу і підготовці до можливих навантажень за умов екологічності методів навчання» [2, с. 40].

Серед організаційно - педагогічних чинників, які загрожують здоров'ю голосу підлітків - вокалістів у мутаційний період, можна виділити відсутність досвіду викладача, і як наслідок цього



швидко втомлюваність від вокальних навантажень на здорову співочу гортань, яка поступово перебудовується під впливом мутаційних змін, а також дихальними вправами, які можуть призводити до запаморочень. Крім того необхідно враховувати, що проведення вокальних занять з учнями, які мають нездоровий голосовий апарат під час органічних або функціональних захворювань призводить до форсованого співу. Особливо насторожує переважання в процесі вокального навчання підлітків методів, що спираються на збереження дитячої манери звукоутворення, що призводить до « феномену Робертіно Лоретті ». Викладач сольного співу повинен чітко розуміти, що штучне збереження в підлітковому голосі якостей дитячого голосу призводить до подальших проблем голосового апарату. Особливу увагу серед організаційно - педагогічних чинників, які загрожують співочому здоров'ю вокалістів потрібно приділити питанням правильного добору репертуару: неприпустимо використання вокальних творів, які мають на увазі застосування значної сили звуку і емоційної напруги.

Серед складових психолого-педагогічних чинників, які стримують протягом нормального процесу навчання сольного співу учнів - підлітків в мутаційний період, були виділені: дискомфортний психологічний стан учня, який виражається в повній відсутності бажання продовжувати навчання співу ; пригнічений настрій учня на уроці сольного співу; зневіру і неспокій учня, пов'язане з труднощами володіння власним співочим голосом; відсутність психологічної підтримки викладача в процесі вокальних занять.

З метою усунення психологічних факторів, які становлять загрозу успішності процесу розвитку голосу в період мутації, були визначені шляхи організації подолання негативних проявів психіки і невдач учнів, які полягають у наступному : використання методів, які сприяють активізації ініціативи, співочої рефлексії та розвитку емоційної сфери учня ; організація комфортного середовища (дружні міжособистісні відносини « викладач - учень», як захист від психічної перевтоми, стресу) ; відбір репертуару кантиленного характеру з обмеженим діапазоном і мінімальними технічними труднощами.

Саме індивідуальні заняття сольного співу в академічній манері два рази на тиждень в період мутації створюють програму захисту фонаційної системи, процеси якої коректуються і контролюються викладачем. Позитивний результат у розвитку співочого голосу забезпечується підтримкою позитивної мотивації до співочої діяльності в мутаційний період і прийняття учнями охоронних норм і захисних аспектів академічного звукоутворення.

Педагогічно доцільно в процесі співочого навчання в період мутації підключення внутрішнього свідомого самоконтролю учня під час фонації - «входження в себе » шляхом самоспостереження і самоаналізу, відтворення свого голосу - саморегуляція, яка відображає певні складові співочого процесу [2, с. 25].

Сутність педагогічного супроводу процесу розвитку співочого голосу в мутаційний період в умовах навчання в школах мистецтв та дитячих музичних школах, нами визначається як цілеспрямований педагогічний вплив підбадьорливого характеру на голоси учнів, з метою правильного і узгодженого розвитку всіх складових голосового апарату. У процесі безперервних в даний період занять, здійснюваних на тлі анатомо-фізіологічних перетворень та соціальних змін психічної сфери учнів, голос починає набувати дорослу повноту співочих якостей. У розвитку співочого голосу закріплюються і автоматизуються нові рухові навички голосового апарату, стабілізується його м'язова активність, набувається сила і нова тембральна забарвлення голосу.

Висновки. На основі викладеного матеріалу, можна зробити наступні узагальнення: вокальні заняття в період мутації рекомендовані, оскільки сприяють скороченню часу протікання періоду мутації і організують більш плавний перехід в після-мутаційний період. Дотримання правил гігієни голосу сприяє формуванню у підлітка відповідального ставлення до свого здоров'я. Підхід збереження у вихованні голосу в період мутації, насамперед, характеризується безперервністю навчання; усуненням негативних екологічних, організаційно - педагогічних і психолого-педагогічних чинників ; організацією обмежень у регламенті вокальної навантаження і використанні репертуару, активізацією співочої рефлексії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воронін А.С. Словник термінів з загальної та соціальної педагогіки : навч. електрон. текстове вид. / А.С. Воронін ; [ред. Г. Д. Бухарова]. - Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ -УПИ, 2006. - 135 с.
2. Ємельянов В.В. Розвиток голосу. Координація та тренінг / В.В. Ємельянов. - 3-е изд., Испр. - СПб.: Лань, 2003. - 192 с.
3. Педагогічний енциклопедичний словник / [гол. ред. Б.М. Бім-Бад ; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глібова та ін]. - М.: Велика ріс. вікі., 2002. - 528 с.
4. И. Маркотенко, П.В. Голуб'єв – педагог-вокаліст. Музична Україна 1983. 35 ст.
5. Егоров А.М. « Гигиена певца» Анатолий Михайлович Егоров. М.: - Медгиз 1995. - 140ст.
6. Дронюк В. Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: Навчальний посібник для викладачів вищих навчальних закладів та вчителів музики шкіл різного типу. В.Д. Дронюк, М.Ю. Сливоцький. Івано-Франківськ Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ 2007р. - 306 ст.



Тетяна МИХАЙЛІНА

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач М.П. Назаренко

На початку XXI століття розпочався новий етап розвитку мистецької освіти, що характеризується посиленням інтересом до виховного процесу, де реалізуються різні процеси виховання, одними з яких є естетичне, художнє та художньо-естетичне виховання школярів. Такий етап характеризується активним пошуком нових форм і методів залучення мистецтва до шкільної практики.

Важливого значення проблема виховання набула ще в XVIII столітті в працях Е. Лессінга, Жан-Жака Руссо, Вольтера, звертаючи увагу на людину, вони визначили шляхи вдосконалення її. Великим надбанням в галузі української педагогіки мистецтва вважають погляди видатного мандрівника, філософа, поета, педагога, співака і музиканта Г. Сковороди. Істина, щирість почуттів, прагнення до самовдосконалення, на думку філософа, мають посідати чільне місце у процесі формування людини.

У наш час теоретичний аспект проблеми розглядають О. Щолокова, Л. Масол. У своїх працях вони підкреслюють істотну роль художньо-естетичного навчання та виховання школярів, звертають увагу на роль вчителя в розвитку художніх та естетичних смаків.

Значний внесок у вивчення феномена художнього та естетичного виховання зробили педагогічно-науковці: О. Рудницька, С. Шацький, В. Шацька, Б. Яблонський, які розглядали питання теорії художньо-естетичного навчання і виховання. Частково ці питання розглядалися в статтях музикознавців і педагогів Н. Гродзенської, В. Білобородової, а також в працях Б. Алієва, С. Апраксіної, Т. Дябло [1]. Вони вбачали, що естетичні смаки формуються у процесі навчання та виховання, у процесі набуття окремих умінь та навичок. Ці вчені стверджували, що у своєму розвитку естетичний смак спирається на знання, поглиблюється досвідом сприйняття.

Численні дослідження з цієї проблеми належать мистецтвознавцям, театральним педагогам та філологам (Г. Ключек, К. Станіславський, М. Смирнов, Ф. Шміт). Вони розглядали компоненти художнього та естетичного смаку (емоційний, емпатійний, діяльнісний) в творчості літераторів, акторів, людей мистецтва.

Ряд праць написаних психологами (Л. Виготським, О. Костюком, О. Леонтьєвим) розширюють грані осмислення нашої проблеми.

Досліджуючи проблему, ми спирались також на праці Б. Асаф'єва, О. Зися, М. Киященка, В. Медушевського, Є. Назайкінського, О. Сохора, в яких закладено розуміння художньо-естетичного смаку. Перераховані автори розглядають питання природи музики і мови, інтонацію, як явище синтезації, інтеграції творів мистецтва різних видів.

Особливий інтерес для нас становили розробки сучасних педагогів, які працюють в галузі музичної педагогіки. Їхні дослідження безпосередньо торкаються нашої проблеми, оскільки автори праць концентрують свою увагу на розвитку художньо-творчого потенціалу учнів (Л. Коваль, О. Олексюк), на формуванні таких елементів естетичної свідомості, як смак (В. Дряпіка), інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій (Т. Брайченко), естетичного ставлення до творів мистецтва (А. Бутнік, М. Можайкіна).

І все ж, незважаючи на значні дослідження з проблеми розвитку художніх, музичних та естетичних смаків є необхідність детально визначити зміст і структурні компоненти художньо-естетичного смаку, а також способи розвитку його у школярів, розробити і провести експериментальне навчання, що забезпечить достатній рівень розвитку художньо-естетичного смаку.

У філософії естетичне виховання розглядається як формування естетичного ставлення людини до всього у світі, що має естетичну цінність: до природи, інших людей, до себе, до всіх форм людської життєдіяльності і, нарешті, до мистецтва як специфічного носія естетичної цінності. Термін "естетичне" [4, 256] походить від грецького слова, що означає "відчуття", "чуттєве сприймання". Поступово це поняття почало вживатися не у первісному своєму значенні, а як "учення про прекрасне" тобто про красу у вищому її вияві. Але тільки в наш час поєднання понять "чуттєве сприймання" і "вчення про прекрасне" конкретизувало зміст мети, згідно з якою естетичне виховання визначається як виховання почуттів та емоцій, формування естетичної свідомості та естетичної культури людини.

При естетичному вихованні передається не тільки весь нагромаджений людством досвід чуттєво-емоційного та інтелектуального життя, а й досвід формування моральної свідомості особистості. Відомо, що чим вища культура почуттів людини, тим вищі її моральні критерії, якими вона керується у всіх життєвих ситуаціях. Тому можна вважати, що естетичне виховання насамперед – моральне виховання. Виходячи з цього можна сказати, що естетичне ставлення і моральне виховання – є головною метою естетичного виховання.

У педагогіці під естетичним вихованням розуміють цілеспрямований процес формування творчої активності особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне в житті та природі, творити за законами краси.



Після аналізу самого процесу естетичного виховання та його мети можна виокремити його завдання:

1. створення відповідного запасу естетичних вражень і знань, без яких не можуть виникнути інтереси і тяжіння до естетично значущих предметів і явищ;
2. розвиток емоційно-чуттєвого й свідомого сприймання, що формує естетичне ставлення особистості до усього навколишнього світу;
3. формування на основі здобутих знань і розвитку естетичного ставлення естетичного смаку та соціально-психологічних якостей особистості, які забезпечують їй можливість переживати та оцінювати навколишню дійсність;
4. формування у кожного школяра естетичної творчої активності, що дозволяє йому не лише милуватися красою світу, а й перетворювати його відповідно із своїми уявленнями про прекрасне.

Останнє завдання виявляється найважливішим, оскільки воно націлює всю систему естетико-виховної роботи на формування естетично активної й дійової, а не пасивної особистості.

На відміну від естетичного виховання, художнє виховання розуміють як процес формування у дітей здатності сприймати, любити, оцінювати мистецтво і відчувати від нього насолоду. В терміні "художнє виховання" "художнє" виступає синонімом слова "мистецтво" й дозволяє розкрити його сутність як виховання почуттів, художнього смаку засобами мистецтва.

У процесі художнього виховання розвивається внутрішня потреба спілкуватися з мистецтвом, розуміти його образну мову та специфічну цінність. Художнє виховання стимулює прагнення школярів до активної творчої діяльності. Можна також з упевненістю сказати, що воно безпосередньо впливає на моральний стан учнів, що є характерним для естетичного виховання. Видатний психолог, академік Б. Теплов, відзначив: "...мистецтво дуже широко завойовує найрізноманітніші сторони психіки людини не лише уяву і почуття, а й думку і волю. Звідси його величезне значення у розвитку свідомості і самосвідомості, у вихованні моральних почуттів, у формуванні світосприймання" [3, 112].

Мірою того, як дитина зростає, моральний вплив мистецтва стає більш значущим і особливо помітно проявляється у підлітковому та юнацькому віці. В цей період у школярів пробуджується інтерес до мистецтва і потреба спілкуватися з ним; у них формується світосприймання, здатність оцінювати художні явища, вони починають усвідомлювати себе особистістю.

Вплив художніх образів на свідомість учнів іноді набуває величезної сили і навіть може ефективніше збудити душі старшокласників, ніж будь-які лекції про мораль і поведінку. Прикладом такої дії можуть буди картини І. Глазунова, кінострічки Михалкова "Сибірський циркульник" та інші, що примушують молодь мислити і шукати відповіді на хвилюючі питання суспільного життя.

Виховне значення мистецтва проявляється і в тому, що воно є найважливішим засобом розвитку творчого мислення особистості і здатне залучити дітей до творчої діяльності. Під впливом мистецтва розвиваються такі елементи творчого мислення, як образність, асоціативність, уява, фантазія, тобто активізується вся емоційно-чуттєва сфера дитини.

Виховання мистецтвом передбачає дві форми розвитку дитини: художнє сприймання (що включає сприйняття, осмислення, оцінку і інтерпретування) і художню діяльність, які взаємодіють одна з одною й завдяки яким художні цінності культури суспільства переходять в індивідуальну культуру особистості.

Все це також дає підстави стверджувати, що, по-перше, в мистецтві сховано величезний педагогічний потенціал, який відіграє величезну роль в художньому вихованні учнів, і, по-друге, визначити завдання такого виховання та освіти:

1. виховувати любов до мистецтва, потребу спілкуватися з ним;
2. розвивати творчі, художні здібності та художній смак у школярів;
3. накопичити знання з теорії та історії різних видів мистецтв;
4. розвинути асоціативне мислення та сформувати вміння, які пов'язані з аналізом, оцінкою, інтерпретацією та інтеграцією творів мистецтва;
5. сформувати і розвинути особисті якості учнів (емпатію, рефлексію, креативність, самостійність);
6. залучити дітей до активної художньо-творчої діяльності.

Особливість художнього та естетичного виховання полягає в тому, що їх не можна розглядати як якусь самостійну форму виховання. Вони нерозривно пов'язані між собою і з іншими формами виховної роботи. Водночас жодна форма виховної роботи не може вважатися повноцінною і не зможе досягти повного ефекту, якщо не включатиме елементи естетичного виховання.

Двобічний зв'язок художнього і естетичного виховання виявляється необхідним для повноцінного художнього розвитку, тому що не можна глибоко розуміти, правильно оцінювати й любити мистецтво, не сприймаючи його естетичних якостей. З іншого боку, художнє виховання має великий вплив на естетичне виховання, відіграючи особливу роль у формуванні і розвитку естетичного ставлення людини до навколишнього світу. В цьому випадку ми можемо говорити вже про художньо-естетичне виховання.

Новий етап удосконалення художньо-естетичного виховання почався у 20-ті роки ХХ століття, у період становлення радянської школи, коли йшли активні пошуки форм і методів залучення мистецтва у шкільну практику. Саме тоді виникла можливість використання комплексу мистецтв для розвитку почуттів дитини, її естетичної свідомості.



Зробити всіх дітей обізнаними в сфері мистецтва, залучити їх до різних видів художньої творчості, розвинути здатність сприймати і переживати те, що створено митцями – на це була спрямована увага відомих теоретиків і практиків художньо-естетичного виховання: А. Луначарського, Н. Крупської, П. Блонського, С. Шацького, В. Шацької, Б. Яворського, Б. Асаф'єва.

Їхні ідеї знайшли подальший розвиток у роботі таких чудових педагогів-музикантів, як М. Румер, Н. Гродненська, Н. Сад, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський; поширилися вони і серед інших представників сучасної педагогіки й психології: Л. Виготського, Б. Теплова, В. Сухомлинського та ін. Розробляючи зміст і форми художньої освіти і виховання, ці педагоги надавали великого значення розвитку школярів, який вбачали у гармонійному поєднанні процесів сприймання мистецтва і власної творчості. "Творча основа, - писав Д. Кабалевський, - народжує у дитини живу фантазію, живу уяву. Творчість за своєю природою побудована на бажанні щось зробити, чого до тебе ще ніким не було зроблено, або хоч би те, що до тебе вже існувало але зробити по новому, по-своєму, краще... це завжди прагнення вперед, до кращого, до прогресу, до досконалості та до прекрасного у найвищому і найширшому значенні цього поняття" [2,73].

Предметом будь якого виховання: художнього, естетичного та художньо-естетичного, на думку В. Шацької, повинно стати мистецтво у всій його різноманітності.

Роль мистецтва в художньо-естетичному вихованні визначається тим, що в мистецтві найбільш повно реалізується та передається емоційно-оцінювальні відношення до дійсності, до всього естетичного в природі та суспільному житті. Мистецтво викликає в людині емоційну активність, породжує творче відношення до життя.

Велике значення мистецтва і у тому, що воно розкриває кращі почуття. Воно, як уже давно підмічено, має своєрідну очисну силу, або, за терміном Арістотеля, має властивість катарсису. Цей духовний фермент, який вносить мистецтво у людський світ, сприяє одухотворенню його почуттів. "Культура сприйняття", яка виховується у слухача, створює своєрідний імунітет проти бездуховності та емоційної бідності. Але можна сказати, що мистецький твір виховує не тільки „емоційні почуття", але і "логічні почуття" – здатність до естетичного осмислення творів. І це не менш важливо і цінно, бо сам твір завжди є відображенням логічного процесу, організованого у звуковому, вербальному або візуальному матеріалі, що має свою естетичну цінність.

Володіти такими розвинутими почуттями, які дозволяють емоційно оцінювати різні естетичні явища та якості, що виробляються суспільною практикою, перш за все відрізнити гарне, прекрасне від негарного та жахливого, з нашої точки зору можливо при розвинутому художньо-естетичному смаку. Формування та розвиток художньо-естетичного смаку складає одне з найголовніших завдань художньо-естетичного виховання. Розвинутий смак дозволяє людині отримувати насолоду від прекрасного, потребу сприймати та створювати прекрасне. Та навпаки, поганий художньо-естетичний смак спотворює естетичне відношення до усього в світі і до творів мистецтва, робить людину байдужою до краси, а іноді навіть приводить до того, що людина отримує задоволення від жахливого.

Таким чином, система художньо-естетичного виховання, освіта та розвиток, де здійснюється формування і розвиток емоційної й інтелектуальної сфери школярів – це нерозривний ланцюг процесу духовно-практичної діяльності учня у засвоєнні багатств духовної культури, що закладені в творах мистецтва. Така система повинна ґрунтуватися на постійному поповненні художніх знань учнів від елементарних художніх понять до глибокого аналізу інтерпретації художніх явищ, а також розвитку художньо-естетичних смаків. Необхідною умовою її реалізації є тісний взаємозв'язок урочної та позакласної й позашкільної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов Ю.И. Искусство как социологический феномен; М., Наука, 1968. – 285 с.
2. Каган М.С. Социальные функции искусства. Л., 1978. – 34 с.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.; М., 1950.
4. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия; М., Искусство, 1964. – 86 с.

Юлія МОРОЗ

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРУ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т.М. Стрітьєвич

Формування сприйняття кольору – одне з найважливіших завдань навчання живопису на художньо-графічних факультетах педагогічних вузів. Оволодіння живописною майстерністю неможливе без вивчення колориту, як найбільш виразного та емоційного засобу живопису, що активно бере участь у побудові художнього образу, без виховання особливого бачення навколишнього світу, пов'язаного безпосередньо з колірним сприйняттям навколишньої дійсності, колірними уявленнями і естетичним ставленням до зображуваного. У процесі навчання образотворчому мистецтву, і особливо живопису, який, порівняно з іншими видами образотворчого мистецтва, володіє можливістю найбільш повного відтворення зовнішнього вигляду і властивостей предметів, увагу студента направляють на



вірне сприйняття предмета в певному середовищі. Вивчення художніх можливостей кольору в навчальному процесі студентами мистецьких факультетів, дозволить удосконалити прийоми створення та передачі кольору, а також оволодіння ними професійних засобів живопису, що є актуальним в навчальному процесі студентів художньо-графічних відділень мистецьких факультетів.

Так як колорит і колористичне бачення тісно пов'язані з кольором і його сприйняттям, то розуміння цих проблем неможливе без даних різних областей наук про колір. У зв'язку з цим певну цінність представляють відкриття в області оптики, кольорознавства, фізіології, психології та медицини, що зробили значний вплив на розвиток живопису. До них відносяться фундаментальні дослідження І. Ньютона, Ф. Рунге, Г. Гельмгольца, В. Оствальда, Д. Адамса, Я. Ламберга, Р. Юнга та інших. Питаннями емоційного впливу кольору на людину цікавилися багато практиків і теоретиків мистецтва – Леонардо да Вінчі, Е. Делакруа, М. Дерібере, М. Алпатов, І. Грабар, К. Юон, М. Волков та ін. На підставі досліджень та відкриттів ми можемо вивчати проблему сприйняття і відтворення кольору.

Метою даної статті є висвітлення особливостей сприйняття кольору та колористичного бачення у студентів художньо-графічних відділень мистецьких факультетів.

Термін сприйняття передбачає декілька значень. Він містить в собі як фізіологічний аспект діяльності органів почуттів, так і абстрактне значення осягнення певної ідеї. Тому у вивченні даної теми ми користуємось визначенням терміну сприйняття – як складного процесу прийому і перетворення інформації, що забезпечує відображення об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому світі. Сприйняття, як форма чуттєвого відображення предмета, включає виявлення об'єкта як цілого, розрізнення окремих ознак в об'єкті, виділення в ньому інформативного змісту, адекватної мети дії, формування чуттєвого образу. Згідно з цим визначенням, процес сприйняття має дві складові: 1) акт отримання об'єктивної інформації, 2) акт формування суб'єктивного чуттєвого відповіді в образі [4, 247].

Сприйняттям ми називаємо процес відображення предметів і явищ дійсності у всьому різноманітті їх властивостей і сторін, які безпосередньо впливають на органи чуття. Будучи складним психічним процесом, обумовлюючись сукупністю і взаємодією різних відчуттів і протікаючи одночасно з ними, сприйняття зводиться до простої суми відчуттів. Одна з особливостей його полягає в тому, що поряд з відчуттями тут беруть участь і минулий досвід у вигляді знань і уявлень про той чи інший предмет. За твердженням А. А. Унковського осмислити сутність сприйманого можна тільки за умови зіставлення спостережуваних предметів і явищ з раніше баченими, а також за умови конкретних знань, почерпнутих з минулого досвіду. Сприйняття предмета, обумовленого колірним середовищем, простором – одне з перших і складних завдань осягнення законів живопису [5, 6]. На підставі даної думки доцільно розглянути процес сприйняття кольору.

Процес сприйняття кольору постає як складний і багатоплановий. Філософами це явище розглядається в абстрактних поняттях, як, наприклад, в концепціях Демокріта, Платона, Августина Блаженного, І. Канта, Ф. Ніцше. Так само існують теорії, в яких процес сприйняття кольору постає, передусім, як фізіологічне відчуття. Також, при розгляді процесу зорового сприйняття, виходячи з концепцій психологів, починає виступати емоційний аспект. При цьому, стосовно сфери мистецтва, в концепціях зорового сприйняття взагалі і сприйняття кольору, зокрема, виникає безліч нюансів, загальний зміст яких – це труднощі категоричного поділу трьох зазначених сфер: абстрактної, фізіологічної та емоційної.

Відчуття при зоровому сприйнятті твору образотворчого мистецтва, постають як необхідна ступінь до розуміння змісту твору, і навпаки – насолода твором образотворчого мистецтва виникає не тільки від розумового осягнення сюжету, але і від його реальних, тобто, матеріальних особливостей, таких як густина фарби, колірні нюанси і тому подібне. Лише деякі мислителі розглядають процес зорового сприйняття мистецтва як унікальний акт єднання чуттєвого і абстрактного. Концепція Плотіна, базується на тому, що сприйняття краси – це почуття прилучення до духу, сприйняття якого переходить в матеріальну форму, даючи їй цілісність. Далі слід вказати концепцію Д. Локка, згідно з якою, ідея кольору сприймається спільно з ідеєю матеріальності фарби. Тут же необхідно відзначити "До вчення про колір" І. Гете, в якому людське око розглядається як взаємодіюче внутрішньою спорідненістю з кольором, таким чином, через сприйняття кольору є єдність світу і людини. У "Естетика" Г. Гегеля зір постає як проміжна область між розумом і почуттями, і мистецтво, звертаючись саме до зору, найбільш повно реалізує свою місію єднання чуттєвого з чистою думкою, людини з абсолютним духом. У концепції А. Бергсона, сприйняття кольору постає як цілісний інтуїтивний процес, без поділу на чуттєву і абстрактну сфери. Згідно М. Мерло-Понті, моторна реакція на колір має глибокий онтологічний сенс як реакція на наповнення простору, що задає еталони існування людини, його свідомого буття. Відомо безліч висловлювань майстрів мистецтв, що вказують на важливість даного питання. У них підкреслюється, що дивитися - це не означає бачити, тобто сприймати. Як зазначав академік І. Е. Грабарь, для того щоб бути художником, недостатньо просто бачити фізично, а треба ще бачити художньо [7, 108].

У авторів творів мистецтва, таких як М. Метерлінк, А. Рембо, І. Гете, В. Кандинський, К. Малевич, А. Матісс та інших колір, при його сприйнятті, збагачується безліччю додаткових значень. У такому семантично ускладненому вигляді твір мистецтва постає як особливе естетичне явище, самостійна сутність. Колір, знаходить власний динамічний потенціал, який візуально



сприймається, як поза, так і в контексті форми, вступає у взаємодію з іншими елементами твору не на допоміжній позиції, а як конкретна визначеність. Огляд колірної символіки різних культур дозволяє зробити висновок про те, що кольори найчастіше мали однаково важливі, незалежні значення, як, наприклад, уособлення сторін світу, небесних тіл тощо. Також можна відзначити, що один і той же колір міг мати як позитивне, так і негативне значення в межах навіть однієї культури. З цього випливає, що значення кольору може мати універсальний характер, що підтверджується тенденціями сучасної колірної символіки. Звідси випливає, що абстрактна складова процесу сприйняття кольору, а не фізіологічна, більшою мірою визначає психологічну реакцію глядача на колір. Так, при сприйнятті кольору, виходячи з даних сформованих колірних символік, спостерігається певна обумовленість його емоційної реакції на колір культурним середовищем, до якої належить глядач.

Однією з необхідних умов в практиці живопису вважається цілісність зорового сприйняття. Саме на цьому базується основна вимога в навчанні – вміння цілісно бачити навіть у той момент, коли робота ведеться над деталями зображення. У живописі не можна сприймати ціле, не бачачи частковостей, так само як не можна сприймати окремі ділянки природи, не бачачи об'єкт в цілому. Здатність до цілісного сприйняття, або ширшому баченню, якому вчив П. П. Чистяков, сильніше виявляється у людей з художніми здібностями [6, 123].

Цілісність зорового сприйняття потрібно вважати необхідною вимогою, як для навчального етюдів, так і для картини. Вона виробляється шляхом систематичних вправ, коли вирішуються питання осягнення властивостей живопису. Не можна візуально сприймати предмети цілісно і образно, якщо ігнорувати такі елементи в природі, як загальний колорит, взаємодія кольорів і пластичний характер форми. Тому художнє бачення формується у студентів в нерозривному зв'язку з процесом оволодіння ними професійних засобів живопису.

Складність процесу живопису полягає, насамперед, у тому, що сприйняття предмета в природі і його зображення на площині має істотну відмінність. Так, спостерігаючи пейзаж у природі і пейзаж, написаний на полотні, можна сказати, що в першому випадку ми бачимо безпосередньо саму природу, або першоджерело нашого образного уявлення, а в іншому – його живописне зображення на полотні. Цілком справедливо називаючи сприйняття предмета в малюнку опосередкованим, професор М. М. Волков зазначав, що сприйняття предмета на малюнку спирається на неповну сукупність відчуттів, тому що і в разі закінченого малюнка кольором (живопису) виключені відчуття глибини і рельєфу, оскільки весь світловий потік йде в очі від плоскої поверхні картини [2, 387], якщо сприйняття малюнка нічим би не відрізнялося за своєю природою від сприйняття предмета, то в процесі навчання малюнку було б абсолютно достатньо розвивати це останнє. Крім уміння бачити предмет, розвивати і вміння бачити малюнок [2, 42]. Це положення може бути повною мірою віднесено і до сприйняття живопису, так як зображення предмета в кольорі, так само як і малюнок, залишається зображенням на площині. На підставі даного визначення сприйняття кольору, необхідно дати поняття визначенню колориту.

Колорит у живописі – найважливіший елемент художньої форми, що слугує розкриттю образного змісту твору мистецтва. Термін "колорит" походить від латинського *color*, що означає "колір", "фарба". В короткому словнику образотворчого мистецтва знаходимо таке визначення колориту: це характер взаємозв'язку всіх колірних елементів твору, його колірний лад як один із засобів правдивого і виразного зображення дійсності [3,71]. Біда Г. В. додає до визначення що, головна характеристика колориту гідність, багатство і узгодженість кольорів, відповідних самій природі, переданих в єдності зі світлотінню предметних властивостей і стану освітленості зображуваного моменту [1,235]. Унковський А.А. справедливо зауважує, що колорит є одним із засобів правдивого і виразного зображення дійсності. Колорит картини обумовлюється особливостями власного забарвлення зображуваних об'єктів, світлотінню, спектральним складом того чи іншого освітлення, загальним тоном, залежного від ступеня освітленості в різний час і стану дня, властивостями зору, що сприймає зміни кольору. Крім того, великий вплив на колірний лад дає професійний досвід художника, ідейний задум і спрямованість його творчості [5,25]. Вивчивши та узагальнивши визначення сприйняття кольору та колориту, ми можемо говорити про методичні рекомендації студентам митецьких факультетів щодо встановлення закономірностей колірних і тонових відносин в живописі.

Враховуючи теоретичні положення філософів, педагогів та художників необхідно певним чином спрямовувати зусилля студента, який зображує засобами живопису спостережувані предмети. Студент повинен знати, що зображення створюється у певному матеріалі з використанням засобів живопису, після аналізу, проведеного художником, після відбору найбільш істотних якостей об'єкта, встановлення закономірностей колірних і тонових відносин в живопису, часом прихованих в природі безліччю несуттєвих деталей. Причому для повноти реалістичного живопису важливий саме взаємозв'язок між сприйняттям предмета і його зображенням. Адже якщо студент у сприйнятті природи не здатний дати вірну оцінку колірним відносинам предметів постановки, то це обов'язково позначиться і на сприйнятті живописного зображення по ходу його виконання.

У художній практиці під умінням бачити трактується не просте споглядання предметів, а вміння дати необхідну естетичну оцінку якостей, закладених в природі. Процес спостереження природи художник починає з визначення конкретного завдання її зображення, в даному випадку засобами живопису. Тоді, ще не починаючи писати, він в основних рисах вже уявлятиме мальовниче рішення



свого майбутнього етюд. Ця якість бачення і відрізняє художника - професіонала від початківця живописця. Водночас сприйняття живописного зображення предмета на площині спирається на попереднє уявлення про колірний вигляд самої натури.

Можна виділити деякі принципи сприйняття кольору:

- навчання студентів загальному способу сприймання – аналізу, що передбачає сприймання предмета в цілому (характеристика предмета) та полягає в аналізі й узагальненні власного кольору предмета;

- визначення частин з цілого, що передбачає співставлення деталей з цілим;

- співвідношення великих та малих колірних мас - узагальнення;

- визначення образотворчих засобів вираження, головним з яких є колір;

- спостереження знову всього предмета в цілому – колірна гама сприйняття.

Таким чином, сприйняття кольору багатого в чому забезпечує реалістичне зображення переданого предмета чи явища природи. Уміння встановити колірні відносини дозволяє студентам досягти на полотні необхідної сукупності кольорів, що характеризують мальовничий стан предметів і явищ природи. Ця сукупність кольорів, наділених предметним змістом, визначає колорит зображення. Важливо зазначити в особливості сприйняття кольору те, що людина сприймає не окремі, не ізольовані естетичні властивості кольорів та їх сполучень, а у сукупності; естетичне почуття кольору активно проявляється як специфічне емоційне переживання; в психологічний акт естетичного переживання кольору закономірно включаються увага, уява, пам'ять, фантазія; важливою закономірністю естетичного переживання кольору є ступінь розвиненості естетичних здатностей людини свідомо, осмислено насолоджуватися красою кольору; логічним буде рух в розумінні кольору від його фізичної природи, фізіологічного і психологічного механізму його сприйняття до символічного та естетичного сенсу кольору; художньо-естетичні творіння людства приумножують психофізіологічні моменти дії кольорових форм, що свідчить про існування кольору не тільки як одиниці людського сприйняття, а й кольору, як естетичного феномену. У час сприйняття обов'язково відбувається з'єднання зорової реакції та думки, виникає осмислювання побаченого.

Отже, нами узагальнені особливості сприйняття кольору, вміння цілісного бачення та узагальнення набутих знань, їх використання на практиці під час пленеру у студентів мистецьких факультетів, художньо-графічних відділень. Запропонований аналіз теорії та методики викладання пейзажного живопису, науковців та дослідників які вивчали цю проблему. Дані принципи сприятимуть розвитку та вдосконаленню професійних умінь, професійної майстерності студентів на заняттях з пленеру, та в реалізації розвитку в учнів зорового, та емоційного сприйняття кольору в умовах пленеру.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Біда Г. В. Основи образотворчої грамоти. - М.: Просвіта, 1981. - 240с.
2. Волков М. М. Колір в живописі. - М.: Мистецтво, 1984. - 320 с.
3. Короткий словник термінів образотворчого мистецтва. - К., 1965.
4. Великий енциклопедичний словник. - К. 1991. - с.247.
5. Унковський А. А. Колір в живописі. - М.: Просвіта, 1983. - 64 с.: іл.
6. Чистяков П. П. Листи, записні книжки, спогади. - М., 1953. 123 с.
7. Юний художник. - М., 1961. 108 с.

Надія НОВОДВОРСЬКА

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства існує реальна суспільна потреба в активізації творчого потенціалу особистості. Тому думка вчених спрямована на розробку методів, що сприяють цілеспрямованому вихованню в учнів творчого типу мислення, творчої активності. Формування творчої особистості – актуальна проблема сучасної психолого-педагогічної науки та практики. Реальна соціально-економічна ситуація, процеси демократизації, гуманізації та духовного відродження України викликають об'єктивну потребу у творчості кожного члена суспільства. А тому головним завданням сучасних освітніх концепцій є не тільки засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок, а й розвиток творчих здібностей особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку музично-творчих здібностей дітей знайшла своє розкриття в працях таких науковців як: Л.Виготський, Б.М.Теплов, Б.Д.Ельконін, Б.В.Асаф'єв.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити оптимальну сукупність педагогічних умов, які уможливили б забезпечити ефективний розвиток музично-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука досліджує процес творчості з різних поглядів: філософія визначає методологічну основу дослідження, вивчає принципи істинності знань, результатів



творчого мислення; соціологія виявляє фактори суспільного середовища як стимулювальні, так і гальмівні вияви творчих здібностей; психологія досліджує процеси творчого мислення.

Сучасна школа готує дітей в основному до виконавської діяльності, розвиваючи при цьому відповідні здібності. Тому в науково-педагогічних дослідженнях останніх років проблема формування творчих здібностей займає чільне місце.

Здібності – це індивідуальні особливості людини, від яких залежить успішність виконання певних видів діяльності. Здібності не дано від природи в готовому вигляді. Вони можуть сформуватися лише за певних умов життя й діяльності, у процесі засвоєння, а потім і творчого застосування знань, умінь і навичок.

Творчі здібності виявляються в умінні застосувати знання, уміння та навички в умовах нестандартної ситуації.

Розрізняють загальні та спеціальні здібності. Якості розуму, пам'яті, спостережливості відносяться до загальних здібностей, бо вони необхідні в широкому колі діяльності. Спеціальні здібності знаходять застосування в більш вузьких сферах діяльності людини. Для успішного виконання тієї чи іншої діяльності необхідна наявність як загальних, так і спеціальних здібностей.

Здібності не є природними властивостями особистості. За визначенням Б.М. Теплова, «в основі здібностей лежать задатки анатомо-фізіологічні особливості організму, які при сприятливих умовах і в результаті діяльності розвиваються в здатності» [1, с. 23].

До музичних здібностей належать: музичний слух (у єдності звуковисотного, ладових, гармонійних, тембрових, динамічних компонентів), почуття ритму, музична пам'ять, уява й музична чутливість.

Дослідженням проблеми розвитку музичного слуху як найважливішої ланки музичних здібностей займався Б.В. Асаф'єв. Коротко сформульоване ним положення полягає в наступному: «Слуховому апарату людини притаманні природжені якості активного слухання; завдання музиканта – виховувати й розвивати слухову діяльність. Розуміння такої взаємозалежності – активне слухання і слуховий розвиток учнів – має основне значення для всієї роботи вчителя музики» [2, с. 65].

Б.М. Теплов, «вивчаючи структуру музичних здібностей», органічно пов'язував їх із загальним розвитком особистості. Він уперше ввів поняття про музичність як синтетичне вираження музичної обдарованості й визначив її основні компоненти: емоційно-естетичне ставлення до дійсності, образне мислення, система музично-слухових уявлень, що охоплює різні якісні властивості музичного слуху, ладове та ритмічне почуття [3, с. 35]. За визначенням Б.М. Теплова, ядром музикальності кожної людини, що займається музичною діяльністю, є три музичні здібності:

- 1) музичний слух (почуття ладу);
- 2) музично-ритмічне почуття;
- 3) здатність до музично-слухових уявлень.

1. Ладове почуття виявляється в емоційному сприйнятті й точному впізнаванні мелодії.

2. Музично-ритмічне почуття – здатність відчувати ритм і відтворити його.

3. Здатність до музично-слухових уявлень виявляється в точному відтворенні мелодії на слух (музична пам'ять)» [3, с. 36].

Взаємопов'язані музичні здібності формуються лише в музичній діяльності, причому всі компоненти музичних здібностей пов'язані з певною стороною музичної діяльності й не можуть існувати самі собою. Розвиваючись у процесі діяльності, спеціальні музичні здібності, такі, як емоційна чутливість на музику, оперування музично-слуховими уявленнями, позитивно впливають і на розвиток творчих здібностей у цілому. Отже, такі музичні здібності є музично-творчими.

У полі зору вчених опинився цілий ряд питань, пов'язаних з цією проблемою, починаючи з дискусії з питання про можливість самого існування поняття «дитяча творчість» і закінчуючи вивченням способів і засобів її розвитку. Л.С. Виготський писав, що «дитяча творчість» є нормативним і постійним супутником дитячого розвитку. Дитяча творчість має суб'єкту цінність. Тому поняття «новизна» щодо дитячої творчості набуває особливого забарвлення» [4, с. 69].

«Важливу роль у навчанні та розвитку дітей відіграє уява, що визначається психологами як «здатність створення на основі минулого досвіду нових уявлень, що дають змогу планувати майбутні дії» [5, с. 113].

Розрізняють два види уяви – відтворююча і творча. Фізіологічну основу уяви становлять механізми умовних рефлексів, що створюють нові сполучення з тих тимчасових зв'язків, які утворилися в попередньому досвіді. Кожному періоду дитинства властиві свої форми творчих виявів.

Мислення дітей молодшого шкільного віку має конкретно-образний характер і відзначається слабкою здатністю до відволікання та абстрагування, оскільки їхня пізнавальна діяльність обмежується рівнем практичного досвіду. В уяві молодших школярів усе частіше створюються образи, які не суперечать дійсності, хоча вони й не є простим відображенням практики, що зумовлено здатністю дитини до критичної оцінки.

Особливості мислення й пізнавальної діяльності визначають специфічні властивості творчості молодших школярів, яке має значною мірою наслідувальний характер.

Виходячи з вікової періодизації, даної Б.Д. Ельконіним [6], «старший дошкільний і молодший шкільний вік розглядаються як два закономірно пов'язаних періоди єдиної вікової епохи. Своєрідність творчого процесу при цьому залежить від багатьох факторів: вікових та психологічних особливостей,



навколишнього середовища, можливостей дитини, особливостей його особистості, багатства життєвого досвіду, вміння зосереджуватися на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин з педагогом і товаришами. Внесок сучасної шкільної музичної освіти в розв'язання завдань загального творчого розвитку дитини недостатній. Причини закладені в консервативності деяких прийомів, застосовуваних у музичному навчанні школярів, їхньому слабкому орієнтуванні в розвитку елементів музичної творчості.»

Переважає більшість науковців – психологів, педагогів, музикознавців – збігаються в погляді на особливу роль художньої творчості, в тому числі й музичного мистецтва, у вихованні творчої особистості. Наприклад, видатний педагог-музикант Н. Ветлугіна була впевнена, що сучасне виховання повинне формувати людину нового вияву, здатну до активної творчої діяльності, і наголошувала: «Мистецтво, зокрема музика, приховує в собі великі можливості для творчого розвитку підростаючого покоління» [7, с. 90].

У педагогіці ми натрапляємо на такі тлумачення, як поняття «творчість»: Б.В. Асаф'єв писав, що «творчість сприяє більш глибокому засвоєнню музичного матеріалу і розвитку музичальності дітей» [8, с. 95].

Слід зазначити, що поняття «творчість» тісно пов'язане з поняттями «творча діяльність» і «креативність». Творчою вважається така діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове – чи предмет зовнішнього світу чи побудова мислення, що веде до нових знань про світ, або почуття, здатне розкривати нове ставлення до дійсності.

Повертаючись до проблеми формування творчих здібностей учнів, треба зазначити, що найбільш доцільно використовувати для цього методи ігрової педагогіки. Зважаючи на те, що ігрова діяльність залишається, після навчання одним з провідних видів діяльності, саме в дидактичних, сюжетно-рольових, предметних іграх найповніше розкривається творчий потенціал учнів.

Музика стимулює до творчої діяльності, зокрема формує пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвиває творче мислення й комунікативність, а також позитивні якості характеру: систематичність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети. Уміння й навички, набуті в галузі музики, переносяться на інші немусичні види діяльності дітей. На уроках музичного мистецтва особливе значення має творча діяльність дітей, яка сприяє формуванню уваги, мислення, винахідливості, творчих здібностей.

Ідея актуальності всебічного формування особистості учнів засобом активізації цього творчого музичного мислення в ході виконання і творів музики висувалася Б.В. Асаф'євим, Б.Л. Яворським [2, с. 55]. Для досягнення успіху в розвитку творчих здібностей дітей Б.Л. Яворський уважав, що необхідно організувати музичну діяльність у різноманітних формах: хоровий спів, слухання музики, гра на нескладних музичних інструментах, ритміка, дитяча музична творчість (імпровізація). Причому елементи творчості розглядалися вченим як складова будь-якої виконавської діяльності. На думку Б.Л. Яворського, основним принципом розробки змісту музичної освіти і виховання повинна стати опора на єдність емоційного й раціонального в процесі впливу різних видів мистецтв. При цьому він виходив з розуміння цілісності сприйняття дитиною явищ життя, що її оточують, мистецтва, тому для його педагогічної роботи було характерне залучення різних асоціацій як музичних, так і не музичних. Найбільш дієвим способом залучення школярів до музичного мистецтва Б.Л. Яворський уважав їхнє безпосереднє залучення до процесу музичної творчості. Тому головною проблемою всієї його педагогічної діяльності був пошук способів формування й розвитку творчих здібностей школярів.

Головну роль у розв'язанні цього завдання Б.Л. Яворський відводив діяльності дітей, пов'язаної з імпровізацією. При цьому імпровізації підрозділялися на музичні (творіння одноголосних пісень, п'єси для фортепіано й елементарне музикування на елементарних музичних інструментах); рухові (передача характеру музики в ритмічних рухах); вербально-перцептивні (творіння віршів, прозові мініатюри); зображально-ілюстративні (створення малюнків, графічного зображення структури твору) [9, с. 100].

Дещо інший підхід до процесу залучення школярів до музично-виконавської майстерності й розвитку їхніх творчих здібностей пропонував відомий музикознавець Б.В. Асаф'єв. У його системі домінувало нормування оціночної діяльності учнів. Вихідною тезою було твердження, що «мистецтво в школі, передусім об'єкт спостереження, а не «заучування». Тому як головним завданням виступало формування слухацької культури учнів. Особлива роль відводилася своєрідним методам «наведення» й «спостереження», які сприяли набуттю в учнів необхідних музичних знань, що приводить до якісної зміни інформації про музику, формування здатності до аналітико-синтетичної діяльності, оцінних суджень» [2, с. 58–59]. Застосування цих методів сприяло послідовному розвитку музичного сприйняття школярів у єдності емоційних і інтелектуальних начал. Принципові методичні настанови Б.В. Асаф'єва стали теоретичною основою для подальшої розробки проблеми формування ціннісно-орієнтаційної діяльності в процесі залучення школярів до музично-виконавської творчості. Крім того, велике значення мають ідеї автора про дитячу музичну творчість. Його теза «від самонасолодження до самодіяльності» [2, с. 66] розкриває ставлення до питань організації музично-виконавської діяльності школярів. Б.В. Асаф'єв указує на найбільш доступні види дитячої творчості – творіння підголосків, варіантів наспіву, мелодії до віршів, вокальних та інструментальних імпровізацій.

Проблема формування й розвитку творчих здібностей молодших школярів через залучення їх до музично-виконавської діяльності, теоретично обґрунтована Б.В. Асаф'євим і Б.Л. Яворським, знайшла своє практичне втілення в педагогічній діяльності видатних українських композиторів В. Верховинця,



М. Леонтовича, Я. Степового, К. Стеценка, які багато років пропрацювали в загальноосвітніх школах. Вони висловлювали думки про те, що виконавська діяльність є важливим чинником у творчому розвитку дитини, сприяє швидкому проходженню етапів культурного зростання. Творчий розвиток особистості дитини відбувається в процесі застосування різних видів музичної діяльності (слухання музики, спів, гра на музичних інструментах, сценічне виконання), в основі якої лежить виконавська майстерність.

Висновок. Власне кажучи, усі види й форми діяльності на уроках музичного мистецтва можуть мати творчий характер. Критерієм тут виступає новизна, оригінальність, самостійність діяльності, але ні в якому разі не художня цінність створеного, оскільки головним у творчій діяльності й запорукою успішного розвитку творчих здібностей є саме процес творчості, а не її продукт.

Розвиток творчих здібностей у складному процесі музичної діяльності, безперечно, характеризується множинністю різних складових, котрі тісно взаємодіють між собою, та є ефективними лише у своєму цілісному комплексі. Тому можна сказати, що музична діяльність — це універсальний вид мистецької діяльності, який об'єднує всі напрямки дитячої творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-л., Изд-во АПН, 1947. — 335 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. М.Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
4. Теплов Б.М. Психология и психофизиология музыкальных различий: Избр. психол. тр. / Б.М. Теплов; под ред.: М.Г. Ярошевский; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: МПСИ Воронеж: МОДЕК, 2003. — 639 с.
5. Ельконин Д.Б. Психология формирования личности и проблемы обучения. — М., 1994. — 350 с.
6. Анянцев Б.Г. Питання дидактики і психології початкового навчання. Матеріали наукової конференції. [Під ред. проф. Б.Г. Анянцев і А.А. Люблінської.] Л., 1959. — 98 с.
7. Амонашвили Ш.А. Психологічні основи педагогіки співробітництва: Книга для вчителя. - К.: Освіта, 1991. — 111 с.
8. Яворский Б.Л. Избранные работы / Общ. ред. Д.Д. Шостаковича. — М.: Сов. композитор, т. 2. ч., I, 1987. — 366 с.

Наталія ПАНЧЕНКО

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ УЧНІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич

У статті розкривається проблема формування естетичного ідеалу учнів середнього шкільного віку засобами фортепіанної музики.

Постановка проблеми. Глобальні перетворення в українському суспільстві охоплюють сферу освіти, що потребує радикальних змін у системі художньо-естетичного виховання учнівської молоді. Нав'язування масової культури призвело до збіднення людських емоцій, зниження інтелектуального рівня школярів, внаслідок чого все більше підлітків шукають нових відчуттів у шкідливих звичках, у різноманітних низькопробних розвагах тощо. Через відчутну втрату естетичних ідеалів на сьогодні школа все частіше стає свідком девіантної поведінки підлітків, їхніх емоційних розладів й повного розчарування світом.

Тож на сучасному етапі гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу *актуальною* постає проблема формування естетично розвиненої особистості учнів, неодмінним аспектом якої є сформованість естетичного ідеалу.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз наукової проблеми з дослідження феномену “естетичний ідеал” дає змогу стверджувати, що дане поняття привертало до себе увагу дослідників кількох наукових напрямів: істориків, мистецтвознавців, філософів, психологів, педагогів. Це пояснюється межовою проблематикою естетичного ідеалу як об'єкту наукового дослідження. Слід зазначити, що естетичний ідеал як наукова категорія відноситься, з одного боку, до поняття естетичного, яке отримало різні трактування в історії науки, з другого – до загального поняття ідеал (уявлення людей про досконалість).

Серед авторів, що зробили значний внесок у розробку категоріального апарату, слід відзначити праці таких вчених, як Л. Левчук, Ю. Борев, Е. Ільєнков, Л. Столович. Дослідження науковців спрямовані на розробку теоретичних питань естетики, естетичного ідеалу через логіко-понятійний конструкт філософської рефлексії.

Аналіз філософської літератури вказує на те, що поняття “естетичний ідеал” досліджується філософами минулого (Аристотель, Платон, Ф. Александрійський, І. Кант, Гегель) крізь призму таких філософських категорій, як “краса”, “гармонія”, “ідея”, “досконалість”. Аналізуючи філософські праці сучасних вчених (В. Крутоус, А. Мігунов, Р. Радугін) слід наголосити, що з позицій поглядів науковців естетичний ідеал слугує інтегратором ціннісних орієнтацій особистості, і визначається ними як уявлення про бажану, належну, досконалу естетичну цінність, яка є критерієм і метою пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності людини. Включення естетичного ідеалу в систему ціннісних уявлень особистості мотивовано тим, що саме ідеалу і його різновидам належить провідна роль у формуванні та перетворенні аксіологічної сфери особистості, її самореалізації та самовизначенні в світі цінностей і смислів сьогоденного життя.



Не стоять осторонь досліджуваної проблеми й психолого-педагогічні науки. Проблема формування естетичного ідеалу учнів знаходиться у центрі уваги психологів, педагогів як минулого так і сьогодення. Видатні педагоги Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Каптерев, С. Миропольський, С. Русова, С. Сухомлинський, А. Макаренко та ін. досліджували дану проблему в контексті естетичного виховання.

Сучасна педагогічна думка, спрямована на естетичне виховання учнівської молоді, визначає цілеспрямованість даного процесу на формування естетичних якостей особистості [10], на здатність відчувати, розуміти, оцінювати прекрасне в природі, мистецтві [7], на відточення безпосередньо естетичної сфери свідомості: естетичний смак, ціннісні орієнтації, ідеали, установки, критерії [1].

Різними є й підходи науковців до визначення поняття “естетичний ідеал”. Так, естетичний ідеал трактується як “те уявлення про прекрасне, яке конкретне і завжди по-новому втілюється в кожному творі” [11], або “образ належної краси”, “уявлення про належне, досконале з точки зору прекрасного” [9], або як категорію естетичної діяльності, що є апаратом аналізу естетичного сприйняття світу [1]. Розглядаючи естетичний ідеал з позицій дослідження естетичної культури, А. Комарова описує його суть як взірць, досконалість, поєднує з пошуками особистісної свободи й пристосування до довкілля [4].

У теоріях сучасної мистецької освіти (І. Зязюн, О. Рудницька, О. Щолокова) естетичному вихованню приділяється дедалі більше уваги й надається визначальна роль мистецтва у процесі формування естетичних ідеалів учнів.

Дослідження науковців висвітлюють теоретичні й практичні аспекти естетичного виховання учнів засобами мистецтва, проте специфічні особливості формування естетичних ідеалів учнів середнього шкільного віку засобами фортепіанного мистецтва розглянуто недостатньо.

Тому метою нашої статті є вивчити процес формування естетичних ідеалів учнів середнього шкільного віку засобами фортепіанного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад надає учням систематизоване естетичне виховання на базі двох художньо-естетичних дисциплін – музичного й образотворчого мистецтва.

На нашу думку, саме твори музичного мистецтва, зокрема фортепіанна музика, найбільш дієво впливає на процес формування естетичних ідеалів учнів середнього шкільного віку.

Зважаючи на наукові дослідження вчених, ми погоджуємося з тим, що естетичний ідеал – це одна з форм естетичного відображення не пасивного, а творчого, активного, здатного відкинути випадкове, неістотне і проникнути в сутність предмета. Тобто естетичний ідеал виступає зразком, певним критерієм для винесення оцінювальних суджень у сфері музичного мистецтва.

У своїй статті ми спираємося на висновки психологів (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн), які переконливо доводять, що завдяки творам мистецтва відбувається активізація зорових, слухових та інших рецепторів з наступною зміною фізіолого-біологічних ритмів організму. Під впливом мистецтва розвиваються такі елементи творчого мислення, як образність, уява, фантазія, що активізують емоційно-чуттєву сферу людини. Естетичні емоції супроводжуються напруженням інтелектуальних сил, які об'єднують естетичні переживання і пізнання. Глибина розбуджених почуттів є однією із спонукальних сил для формування естетичного ідеалу.

Тому можна стверджувати, що мистецтво виховує високі естетичні ідеали, смаки, уподобання, потребу художньої насолоди, здатність до творчого ставлення до усіх суспільних та природних явищ, дозволяє людині краще зрозуміти інших людей та глибше усвідомити своє місце й призначення у світі.

Аналіз наукової літератури [1; 3; 8] з досліджуваної проблеми переконує нас у тому, що серед різних видів мистецтва саме музичне є одним з найефективніших засобів естетизації свідомості, котре активно взаємодіє з вищими емоціями, природа і роль яких у процесі пізнання опосередковуються інтелектом людини, її естетичним досвідом.

Як показує практика, формування естетичного ідеалу засобами музичного мистецтва в умовах навчання і виховання учнів середнього шкільного віку відбувається на уроках музичного мистецтва. Для цього програма з музичного мистецтва пропонує роботу з високохудожнім музичним репертуаром, що включає як класичні твори, так і народні. Значне місце в програмі займає фортепіанна музика.

Ознайомлення з найкращими зразками фортепіанної музики слугує основою естетичного виховання школярів засобами музики, формування їхнього світогляду та естетичного ідеалу. Фортепіанна музика володіє потужним виховним потенціалом, яка в образно-звуковій формі відображає та узагальнює досвід емоційного ставлення вихованців до життя.

Зважаючи на вікові особливості учнів середнього шкільного віку, вважаємо, що у процесі формування їхніх естетичних ідеалів визначальну роль мають фортепіанні твори композиторів-романтиків Е. Гріга, Ф. Ліста, Ф. Мендельсона-Бартольді, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, Р. Шумана та ін. Це пояснюється суб'єктивним сприйняттям дійсності, притаманне художникам-романтикам, яке зосереджує увагу на відтворенні безлічі нюансів яскравої палітри емоційно-психологічних станів, що є близькими і зрозумілими підліткам. Почуття радості, печалі, страждання, ніжності, кохання, мрії, фантазії стають “героями” романтичних творів і природно знаходять шлях до серця кожного виконавця та слухача. Твори композиторів-романтиків, спрямовані на душевний відгук, співчуття, співпереживання, неоцінимо збагачують внутрішній світ кожного учня, який відкриває їх для себе.



Яскравість, емоційність романтичних творів, поетичність, експресивність, натхненність різноманітних образів неодмінно привертають до себе увагу учнів. Для підлітків – це цінний матеріал у формуванні їхніх естетичних ідеалів. Передова шкільна практика з естетичного виховання учнів стверджує, що чим глибше вони сприймають твори фортепіанного мистецтва, тим яскравішими і різнобічними стають їхні уявлення про навколишнє життя.

Зважаючи на психолого-педагогічні дослідження, ми вважаємо, що процес формування естетичного ідеалу розпочинається з музично-естетичного сприймання фортепіанного твору – процесу відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями. Сприймання обумовлює здатність особистості відчувати і виявляти красу фортепіанних творів (форма, фактура, звук тощо), розрізнити прекрасне і потворне, трагічне і комічне, бачити ідейно-емоційне багатство музичного образу, сприймати його, відчуватися емоційно.

Сучасна мистецька практика, враховуючи результати досліджень таких наук як естетика, педагогіка, психологія, музикознавство виділяє ступені розвитку музично-естетичного сприймання:

1. Безпосереднє, емоційне сприймання музичного твору.
2. Сприймання в єдності змісту та форми.
3. Узагальнене судження про твори мистецтва [8].

Музично-естетичне сприймання у процесі осмислення музичних образів трансформується в естетичні погляди – думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до фортепіанної музики. Спираючись на естетичні погляди, особистість визначає для себе естетичний ідеал – взірць досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності. Що саме сприймається і як – визначається особистісними особливостями школяра. Тому в теоріях сучасної мистецької освіти (І. Зязюн, О. Рудницька), поряд з естетичним вихованням, дедалі більшої уваги приділяється загальному розвитку особистості. Це означає, що процес формування естетичних ідеалів учнів середнього шкільного віку залежить від їхніх психологічних особливостей.

Як показує практика, невід'ємною частиною діяльності учнів на уроці музичного мистецтва є художньо-педагогічний аналіз музичних творів, який допомагає їм проникнути в складний світ музичних образів. Саме на етапі аналізу школярі оволодівають уміннями і знаннями, необхідними для повноцінного музично-естетичного сприймання, підвищують рівень своїх естетичних суджень, пізнавальних потреб та інтересу до фортепіанних творів, посилюється емоційний вплив музики, що є важливим у процесі формування естетичних ідеалів.

Г. Дідич [3] розробила таку схему художньо-педагогічного аналізу:

- експертний аналіз твору;
- добір термінів, визначень, епітетів, порівнянь, які характеризують твір;
- добір візуального матеріалу, який викликає емоційний настрій, співпереживання;
- організація прослуховування;
- перевірка, контроль за сприйманням.

На думку Г. Дідич [3], відмінність цього виду аналізу полягає у тому, що він йде від головної ідеї, від образного змісту музичного твору. Педагог радить використовувати цей вид аналізу на всіх етапах уроку для досягнення високого рівня розуміння учнями музичного твору.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення школярів до фортепіанної музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві школярів повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує формування естетичного ідеалу учнів.

Подальший процес освоєння музичного твору передбачає його співвідношення з ще більш широким інформаційним полем: об'єктивною дійсністю, сукупністю ціннісних орієнтацій слухача, категоріальною системою естетичних і музикознавчих нормативів [2].

Школярі повинні не тільки естетично сприймати й аналізувати фортепіанний твір, але й оцінювати його, тобто необхідно формувати естетичне судження. В процесі оцінювання відбувається порівняння сприйнятого з раніше вже оціненими явищами або з еталонними образами, які відклялися у смаках дітей як уявлення про те, якими повинні бути окремі сторони життя, для того щоб задовольняти їхню естетичну потребу в досконалості. Починаючи з несміливих і часто безпідставних “добре”, “погано”, “подобається”, “не подобається”, оцінки поступово набувають більш визначений характер, що дозволяє говорити про здатність людини правильно розуміти і оцінювати прекрасне.

Найбільш повна і закінчена форма естетичного судження знаходить вияв у естетичному ідеалі – основному зразку, з позиції якого підліток оцінює твори музичного мистецтва.

Вбираючи найкращі традиції фортепіанного мистецтва, осмислюючи та перетворюючи їх через призму своєї свідомості на нові якості, особистість розширює свої можливості віднайти свій власний ідеал, не нав'язаний суспільною думкою.

Висновки. Отже, формування естетичного ідеалу учнів середнього шкільного віку засобами фортепіанної музики відбувається у процесі адекватного сприймання музично-естетичної інформації, її художньо-педагогічного аналізу й оцінювання музичних творів. Фортепіанна музика, володіючи потужним виховним потенціалом, впливає на внутрішній світ учнів, пробуджує їхні естетичні емоції, що супроводжується напруженням інтелектуальних сил, й налаштовує на естетичні переживання і



пізнання. Глибина розбуджених почуттів є однією із спонукальних сил для формування естетичного ідеалу учнів середнього шкільного віку. Важливим у цьому процесі є врахування вікових та психологічних особливостей підлітків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боров Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Боров. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
2. Восводіна Л.П. До питання про структуру музичної свідомості особистості / Л.П. Восводіна // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 1999. – Ч.3. – С. 68 – 70.
3. Дідич Г.С. Роль художньо-педагогічного аналізу в активізації сприймання музичних творів: Проблеми сучасної дидактики // Республіканський науково-методичний збірник. – К.: Радянська школа, 1981. – Вип. 20. – С. 42 – 51.
4. Комарова А.И. Эстетическое воспитание студентов / А.И. Комарова. – Львов: Вища школа, 1984. – 160 с.
5. Крутоус В.П. Категория прекрасного и эстетический идеал / В.П. Крутоус. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 168 с.
6. Мигунов А.С. Наивное искусство у детей и взрослых // Современные подходы к теории эстетического воспитания (Материалы и труды Буровских чтений) / А.С. Мигунов. – М.: ИХО РАО, 1999. – С. 83 – 85.
7. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
8. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навчальний посібник. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
9. Столович Л.Н. Категория прекрасного и общественный идеал. Историко-проблемные очерки / Л.Н. Столович. – М.: Искусство, 1969. – 352 с.
10. Третьякова З.И. Подготовка учителей к эстетическому воспитанию школьников: метод. пособие / З.И. Третьякова, С.А. Аничкин. – М., 1975. – 81 с.
11. Хмара В.Н. Эстетический идеал и типический герой // Эстетический идеал и проблема художественного многообразия: [сборник статей] / Акад. обществ. наук, каф. литературоведения, искусствознания и журналистики; [редкол.: В.В. Новиков (отв. ред.) и др.]. – М.: Мысль, 1968. – 354 с.

Світлана ПИСАКОВА

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМПОЗИЦІЇ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Л.В. Бабенко

Специфіка образотворчого мистецтва як навчального предмета полягає у комплексному, гармонійному впливові на почуття, інтелект і волю дитини, формуванні з його допомогою творчої самобутньої особистості. Цей факт пояснюється тим, що саме у процесі малювання діти шкільного віку отримують комплекс емоційно-почуттєвих вражень, необхідних для розвитку психічних процесів та природжених здібностей, задовольняють потребу в активній діяльності, самовираженні й самостверженні у навколишньому світі. Образотворча діяльність розвиває вміння спостерігати, аналізувати творчі здібності, художній смак, уяву, естетичні почуття, сприяє пізнанню навколишнього світу, становленню гармонійно розвиненої особистості, розвиває органи чуття і особливо зорове сприйняття, засноване на розвитку мислення. Звідси випливає, що уроки образотворчого мистецтва необхідні і дуже важливі в системі загальної освіти, а питання теоретичних основ композиції є актуальними у викладанні образотворчого мистецтва.

Сучасна концепція шкільного виховання показує важливість залучення дітей до мистецтва з раннього віку, вважаючи її світом людських цінностей. Доцільно якомога більш раннє втручання в стихійний процес естетичного розвитку дитини. Як зазначав Л.С.Виготський, художня творчість дитини носить синкретичний характер, в якому не виділені, не спеціалізовані різні види мистецтва, що обумовлені природною для дитини синкретичною орієнтацією в навколишньому світі. Композиція - це з одного боку творчий процес створення твору мистецтва від початку до кінця, з іншого - це комплекс засобів розкриття змісту картини, заснований на законах, правилах і прийомах, найбільш повному, цілісному і виразному рішенню задуму. Композиція є головною художньою формою творів мистецтва. Це продукт розумової діяльності учнів. Саме композиційними засобами за допомогою композиційних умінь в першу чергу художник розкриває ідею твору, підкреслює основне і головне в творі, вводить глядача у світ своїх переживань і роздумів. Сприйняття художнього зображення багато в чому залежить від його композиції.

Зважаючи на актуальність виокремленого питання метою статті є узагальнення теоретичного аналізу основ композиції в образотворчому мистецтві та його методиці викладання.

Робота над композицією пронизує майже весь творчий процес, що представляє собою надзвичайно складне явище. Не випадково до вивчення цього феномена підключилися естетики, філософи, фізіологи, соціологи, психологи, педагоги. Наприклад, проблеми розвитку творчих здібностей (методологічні аспекти) розглядаються в дослідженнях В. Розумного, А. Іллади, М. Ростовцева; психологія сприйняття предмета і малюнка - у працях М. Волкова; фізіологія сприйняття малюнка - в дослідженнях Б.Ломова. Різні аспекти композиційної творчості висвітлюються в роботах Б.Никифорова, В.Ванслова, В. Кеменова, І. Данилової, Є. Ігнат'єва, В.Зінченко, О.Никифорової та інших.

Слово «композиція» походить від латинського слова «composito», що позначає зіставлення, додавання, з'єднання частин в єдине ціле, приведення їх у порядок [5]. У первинному значенні це слово мало досить широкий зміст. Слід зазначити, що вже в рослинному світі зустрічаються два



основних композиційних початку, з якими ми постійно маємо справу в мистецтві - це симетрія і різні предмети, що спираються на форми, створені природою і якоюсь мірою наслідують їй. Наслідуючи окремим принципам будови органічної та неорганічної природи і послідовно розвиваючи їх, людина робить композицію основою художньої творчості, засобом вираження свого ставлення до дійсності. Композиція стає в руках людини одним із засобів своєрідного пізнання і підпорядкування природи. Вона властива всім видам мистецтва.

Таким чином, під терміном композиція ми будемо розуміти: побудову художнього твору, що обумовлена його змістом, характером, призначенням і багато в чому визначає його сприйняття. Крім того, композиція це і найважливіший організуючий компонент, єдність і цілісність, підпорядкованість елементів один одному і до цілого. М. Волков композицію визначав як замкнуту структуру з фіксованими елементами, що пов'язана єдністю сенсу.

Композиція в образотворчому мистецтві пов'язана з необхідністю передати основний задум, ідею твору найясніше і переконливо. Головне в композиції - створення художнього образу. Картини, написані в різні епохи, в абсолютно різних стилях, вражають нашу уяву і надовго запам'ятовуються багато в чому завдяки чіткій композиційній побудові.

Проблемам композиції приділялося багато уваги як в образотворчому мистецтві так і галузі методики викладання образотворчого мистецтва. Методи творчої роботи, система навчання і зараз становлять інтерес для теорії та історії мистецтва, постановки художньої освіти. Творчо підходячи до викладацької діяльності, О. Лосенко працював і над питаннями композиції. У своїх пошуках він звертався до практики не тільки російського, а й європейської живопису. Так, Лосенко О. дотримувався принципу доцільності, який висунув свого часу відомий англійський художник Вільям Хогарт. Доцільність композиції полягає в єдності часу, місця і дії сюжету. Разом з тим потрібно було правдиво зображати всі предмети. Лосенко О. був першокласним майстром композиції. Про це говорять його полотна «Володимир перед Рогнідою», «Прощання Гектора з Андромахою» та інші. У Лосенко навчалися такі художники, як П. І. Соколов, Г. І. Угрюмов, О. А. Кіпренський, К.П. Брюллов.

Наступником у пошуках вдосконалення композиції був Г.Угрюмов. Цей майстер працював над своїми композиціями порівняно швидко, але дуже вдумливо і поглиблено. Творчі установки Г. Угрюмова характеризує його картина «Урочистий в'їзд в Псков Олександра Невського після здобутої їм перемоги над німецькими лицарями». Угрюмов приділяв багато уваги роботі над ескізами, домагався їх життєвої переконливості. Він надавав великого значення розвитку у своїх учнів спостережливості, що дозволяє активізувати роботу над композицією. Таким чином, Угрюмов вніс гідний внесок у розвиток теорії і практики композиції. Учнями Г.Угрюмова були відомі російські художники-педагоги А. І. Іванов, А. Є. Сторов, В. К. Шебуев, які прагнули слідувати за своїм учителем в розробці теорії композиції. А. І. Іванов, як і Г. І. Угрюмов, прагнув широко використовувати натуру при роботі над картиною, намагаючись наблизити мистецтво до життя. Все зображуване він звир'яв з натурою.

Вагомий внесок у розвиток композиції вніс художник-педагог А. П. Сапожников, який написав посібник «Курс малювання». Це керівництво, яке побачило світ в 1834 році, було призначене для сусільної і домашньої освіти юнацтва. У розділі «Твір картини» А.П. Сапожников виклав деякі правила перспективи і композиції. Він звернув особливу увагу на вибір сюжету, причому вказав, що художник до початку роботи на полотні повинен ясно представляти всі подробиці зображення, конкретність моменту і місця дії, число фігур і їх розташування, тобто заздалегідь «виносити» задум. Велике значення при роботі над композицією А. П. Сапожников надавав формату картини. Якщо формат заданий, художнику доводиться «приспособуватися» і вкомпонувати фігури в дану рамку. Сапожников А. П. рекомендує художнику уникати квадратного формату картини, так як це неприємно для ока і підходить до зображення тільки сидячої людини. Навколо зображеної фігури людини слід залишати простір, щоб не перевантажувати її. Лежачі фігури і групи людей, на його думку, краще komponувати в горизонтально-довгастих рамках. Таким чином, художники-педагоги і методисти XVIII - початку XIX століття намагалися обґрунтувати взаємозв'язок практики образотворчого мистецтва і композиції як навчального предмета, ввести його в систему художньої школи [4, 38].

Ця тенденція була підтримана К. П. Брюлловим, майстром живописної композиції й чудовим педагогом. У своїй творчій і педагогічній діяльності К. Брюллов на перший план висував пластичність побудови фігур, необхідність найбільш природно трактування зображеної події. Велику увагу він приділяв рівновазі в композиції твору. Прагнення до правдивості живописної картини, яке він виховував у своїх учнів, стало основою розвитку викладання композиції. Яскравим прикладом втілення методу роботи Брюллова служить картина «Останній день Помпеї». У картині було передано дуже близьке сучасникам художника розуміння дійсності. Уявити людину в критичну хвилину його життя, охоплену найсильнішими пристрастями, страждаючим, але і в стражданні не втрачає своєї природної краси і величі, внутрішньої гідності, - це завдання відповідало відзначеному глибокому гуманному світосприйняттю художника. Метод розкриття теми, побудови композиції, яким користувався К. П. Брюллов і в основі якого лежали кращі традиції академії, обґрунтовував створення узагальненого образу людських почуттів і дій.

В другій половині XIX століття розвиваються реалістичні напрями в образотворчому мистецтві. У цей час у Росії став успішно розвиватися жанровий живопис, заснований на критичному вивченні дійсності. Родоначальником цього напрямку був П. А. Федотов, полотна якого є чудовими зразками



використання композиційних прийомів і правил. Автор постійно глибоко і вдумливо спостерігав життя. Всі його картини – це результат тонкопомічених спостережень. Він дуже багато працював по пам'яті і з натури. Перші роботи П. А. Федотова відзначені великою кількістю деталей і складністю композиційного ладу. Надалі він застосовує дещо інший метод – не перевантажувати композицію аксесуарами, а залишає лише ті, які допомагають глибокому розкриттю змісту твору («Сватання майора»). З кожною новою картиною композиція у Федотова стає все більш продуманою, обгрунтованою. Про це свідчить картина «Вдовушка», де образ овдової жінки володіє великою силою узагальнення [2].

Величезний вплив на розвиток реалістичного мистецтва надали передвижники на чолі з І. Н. Крамським, які висунули нові принципи реалістичної композиції, що відрізняються від консервативних академічних установок, далеких від життя. Композиція картини будувалася залежно від ідейного задуму, на основі спостереження соціальних подій того часу. Основним завданням мистецтва художники вважали служіння інтересам народу. Звідси новий підхід до твору картини, до використання засобів композиції.

Розуміючи мистецтво тільки в його корисності людям, П. Чистяков стверджує – «ідеї суспільства виражають в живописі і всьому взагалі». Ці ідеї, спонукаючи художника до живопису, повинні бути виражені. Саме вони диктують зміст картини, яка, в свою чергу, обумовлює розробку всієї композиції, характер її побудови, прийоми і манеру виконання. Це означало, що ідеї обумовлювали матеріал для вибору предмета зображення - події, сучасного або історичного, вони ж обумовлювали і трактування останнього, визначали сюжет, фактичний зміст картини. Чистяков П.П. наполягав, щоб сюжет трактувався не як випадковий збіг обставин, що фіксується на полотні, але мав нести в собі характерні риси, точно передати зміст теми. Виникаючи при цьому проблема образу, як зазначав П.П. Чистякова, полягала в знаходженні реальної дії, обставин, внутрішнього і зовнішнього вигляду людей, в центральній сукупності яких могла бути виражена об'єднуюча їх ідея. Механічне привнесення в картину будь-яких компонентів не заохочувалося.

Заняття композицією за системою П.П. Чистякова включали два основні розділи. Перший мав на меті виробити розуміння картинної площини як певного цілого, в якому розміщення предметів створює ту чи іншу напругу. Якщо ця напруга не врівноважувалася в самій картинній площині, то порушувалася необхідна для правдивої передачі натури замкнутість зображення і виникало відчуття штучності. Відомі Чистяківські вправи на різне розміщення точок у рамках, постановку натюрмортів і предметів в інтер'єрі, визначення зорового центру серед багатьох речей припускали пошуки найкращої композиційної побудови та досягнення цілісності малюнка, етюд, начерку. Основним завданням цих вправ було ознайомлення з конструктивними особливостями організації картинної площини. Молодому художнику необхідно було зрозуміти, як будуються просторові плани і заповнюється простір в картинній площині, якими засобами досягається найбільш суворе цілісне рішення. Другий розділ в системі навчання Чистякова – робота над композиціями з ясно вираженим жанровим змістом. Вони представляли собою швидше етюди з натури, в яких художник міг щось додати, а щось опустити. Сюжетна композиція тут використовувалася насамперед для вірного побудови дії, пошуку відповідного типу тощо. Ці завдання можуть бути названі композицією в прямому сенсі слова. У них був присутній момент якщо і не твору, то в усякому разі складання сюжету – молодий художник навчався підшукувати необхідні атрибути, будувати сцену, трактувати сюжет як дії людей, розвиток їх вчинків і т. д.

Серйозний внесок у розвиток теорії і практики композиції вніс видатний представник критичного реалізму І. Є. Рєпін, глибоко розумів взаємозв'язок малюнка, живопису і композиції. За словами Рєпіна, композиція є формою, яка служить активного вираження того, як розуміє художник навколишній світ.

Мистецтво В.І.Сурикова підтверджує, що він умів побудувати картину «так, щоб переіменити нічого не можна було», вмів «знайти закон, щоб всі частини з'єднати» в найскладніших композиціях. Велике значення В.Суриков надавав ескізу твору. Він добре розумів, що для реалістичної композиції однаково важливі і чітка логіка, і безпосередність сприйняття історичних подій. Він вважав, що за уявною випадковістю живого сприйняття ховається математика, що виражається в композиції з безпосередністю відчуттів художника, випробуваних у процесі естетичного освоєння дійсності.

Наприкінці XIX початку XX століття як в мистецтві, так і в педагогіці, поряд з прогресивними напрямками, набули поширення реакційні установки, орієнтують художників на «чисте мистецтво». Поступово втрачається змістовність станкової картини, цілісність композиції. На перший план у творчому процесі висувалися інтуїція, відчуття художника, «який звільнив себе» від вивчення основних об'єктивних закономірностей реалістичного мистецтва. Рішучу боротьбу проти подібного роду течій у мистецтві та педагогіці вів видатний художник-педагог Д. Н. Кардовський, став надалі одним із зачинателів радянської художньої педагогічної школи. Він твердо відстоював принципи реалізму. Вважаючи композицію засобом образного відображення життєвих явищ, Кардовський Д. зауважує, що метою розвитку в учня творчих здібностей і умінь синтезувати свої спостереження є заняття з композиції на задані і вільні теми. Д. Кардовський рекомендував учням, пишучи ескізи, дотримуватися принципу від простого до складного, привчати себе komponувати зображуване в певному форматі, уникаючи спокуси часто змінювати його. Поступово завдання ускладнювалися:



збільшувалася кількість фігур при дотриманні світових умов, кольоротонових відносин, елементи композиції порівнювалися між собою і по відношенню до цілого.

Грунтуючись на досягненнях вітчизняної та зарубіжної художніх шкіл, радянська педагогіка поступово домагалася успіхів. Великий внесок у практику і теорію композиції внесли такі художники, як В. А. Фаворський, А. А. Дейнека, Б. В. Йогансон, К. Ф. Юон, Е. А. Кибрик, А. М. Лаптев, Г. Г. Ниський, Ф. П. Решетніков, Д. А. Шмаринов та інші. Видатні радянські художники взяли діяльну участь у розробці основоположних принципів композиції і методики її викладання [3]. Відомо, що вже в 20-ті роки В. А. Фаворський читав в художньому інституті лекції з теорії композиції, на які приходили студенти та викладачі з усіх факультетів Вхутемаса - Вхутеина. Свої думки про композицію він виклав також у статтях, опублікованих у різний час у журналах з мистецтва. Насамперед слід зазначити, що Фаворський різко виступав проти примітивного розуміння сутності композиції. Він зазначав, що одне з визначень композиції буде наступне: прагнення до композиції в мистецтві є прагнення цільно сприймати, бачити і зображати різнопросторове і різночасне. Якщо так визначити поняття композиції, то стане зрозуміло, що вона не є придатак до зображення, не її прикраса, а є основний момент зображення, по-різному що проникає в різні твори, так як цілісність може бути різного характеру.

Отже, зображення, і в тому числі всякий малюнок, організовує і зображує час, і, тут обов'язково повинно постати питання про цілісність зображення, так як, демонструючи різночасне, ми повинні дати його цілісно, як би одноразово, передаючи динаміку, ми повинні в зображенні дати і статику. Кожен малюнок, який претендує на художнє зображення дійсності, має на меті зображати реальність, яка живе в просторі і в часі, а отже, має композиційне завдання. Для передачі руху в істинному розумінні необхідно знайти кульмінаційний момент у розвитку сюжету, коли будуть відчуватися ознаки руху в попередній і наступний моменти. Природно, виділяючи кульмінацію – смисловий вузол композиції, художник одночасно вирішує проблему передачі часу в нерухомому творі мистецтва.

Зважаючи на той фактор, що композиція ввійшла в початковий процес дитячої творчості, то цінними є висловлювання К. Юона про виховний аспект в навчанні дітей малюванню. К. Ф. Юон вважав за необхідне поставити на належну висоту методику навчання композиції. З метою розвитку композиційного мислення художника К. Ф. Юон пропонував різні вправи. Він говорив, що всебічне знання предмета і обраного сюжету є гарантією його реалістичного рішення [6, 49]

Таким чином, художники-педагоги і методисти намагалися обґрунтувати взаємозв'язок практики образотворчого мистецтва і композиції як навчального предмета, ввести його в систему навчання образотворчому мистецтву. Образотворча діяльність є складовою частиною культури людини, це його жива потреба, тому що займаючись мистецтвом, людина не тільки оволодіває композиційними вміннями, а й виховує свій смак, набуває здатність знаходити красу в повсякденному, а також розвиває свої психічні процеси. Отже, одне з найважливіших завдань сучасної мистецької освіти є підвищення розвитку композиційних умінь учнів з метою формування почуття прекрасного, розвиток розуміння цінувати красу і твори мистецтва в усьому їх різноманітті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алпатов М.В. Композиція в живописі / М.Алпатов – М.: 1940.- 140с.
2. Беда Г.В. Основи образотворчої граматики: Рисунок, живопис, композиція / Г.Беда – М.: Просвіта, 1981. - 239с.
3. Волков М.М. Композиція в живописі / М.Волков - М.: Мистецтво, - 1977. - 98с.
4. Сокольникова Н.М. Образотворче мистецтво / Посібник для учнів 5-8 кл.: В 4 ч. Ч.3. Основи композиції // Н.Сокольникова.- Обнинск: Титул, 1996.- 80с.
5. Шорохов Е.В. Основы композиции - М.: Искусство, 1979. - 153с.
6. Юон К.Ф. Об искусстве. - М.: Просвещение, 1959. - 198с.

Ярослав ПІГАРЕВ

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич

Актуальність проблеми. Сучасний період оновлення суспільства, духовного відродження в цілому висуває комплекс нових проблем. Серед них на особливу увагу заслуговує посилення зв'язку між культурою та освітою. Розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні на сучасному етапі розвитку освіти викликана соціальним замовленням суспільства школі, що пов'язано з необхідністю формування естетично й емоційно розвиненої, творчої висококультурної особистості засобами мистецтва.

Одним з важливих завдань всебічного розвитку сучасної дитини є виховання музичної культури. Духовний розвиток особистості завжди спирається на її власну активність і виявляється у формуванні запитів та інтересів, виборі ідеалів, у визначенні сенсу життя. Тому інтерес до мистецтва є складовою частиною духовної культури особистості, її своєрідною домінантою.



Актуальність статті визначається необхідністю теоретичної і практичної розробки питань, пов'язаних з музичним вихованням дітей в певній системі, з урахуванням вікового аспекту і послідовності залучення дітей до цілісного і диференційованого сприйняття музики.

Виклад основного матеріалу. Музично-естетичний розвиток збагачує внутрішній світ дитини, допомагає глибше сприймати, розуміти і відчувати музику, уважно відноситись до навколишнього світу. Велике значення у цьому процесі мають дидактичні ігри. Ігрова діяльність для школярів зберігає своє значення як найбільш доступна і природна форма діяльності, що усуває авторитарність у стосунках учителів і учнів, створює особливу атмосферу інтересу, емоційного піднесення.

Щоб розкрити роль і характер впливу дидактичної гри як засобу музично-естетичного виховання школяра, необхідно зосередити увагу на вивченні нових шляхів використання різноманітних ігор на уроках музики.

Проблема пошуку нових шляхів використання гри у навчально-виховному процесі молодших школярів в умовах сьогодення стоїть особливо гостро. До цієї проблеми звертаються багато педагогічно-науковців, такі як: В.В Гуркова, В.А. Коваленко, В.І Махров, С.Л. Рубінштейн, які здійснили вагомий внесок у розробку теорії дитячих ігор, показавши їх соціальний характер і роль у вихованні. Найбільш ефективний розвиток дітей через ігри досягається при поєднанні ігрової діяльності з навчанням.

Значну кількість педагогічних ідей щодо ігрової діяльності дитини психологи висловили в результатах своїх досліджень. Проблемою гри займалися такі психологи як Л. Виготський, О. Дусавицький Д. Ельконін, А. Леонтьєв тощо [10].

За словами Л.С. Виготського - " гра дитини - це не простий спомин про те, що було, а творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, яка відповідає запитам та інтересам самої дитини ". Тобто гра розглядається як творча діяльність в якій наочно виступає комбінуюча дія уяви [6].

На думку Д. Ельконіна, дитяча гра є формою оволодіння суспільними відносинами. Внутрішня суть гри, пише вчений, полягає в тому, щоб відтворити саме ставлення один до одного. Він відзначає, що за муніпулятивною діяльністю дітей, за дитячою грою, яка виступає у ролі предметних дій, і за сюжетом рольових ігор стоїть світ суспільної людини [17].

Ігрова позиція – могутній засіб виховного впливу на дітей. В.Ф. Шаталов зазначає "Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили і покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного" [16, 64]. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

На розвиток теорії ігрової діяльності значною мірою вплинула вітчизняна наукова педагогічна думка. Так, педагог К. Ушинський зазначав, що в процесі гри «самодіяльно працює дитяча душа» [15].

Незважаючи на досягнення психології і педагогіки музичної творчості, в цій сфері є багато не вирішених проблем. Музичну творчість заперечують ті, кого цікавлять питання загальної освіти. Окремі музиканти заявляють про неможливість творення музики без знань основ композиції, про небезпеку формування дилетантів. Вони вважають, що це стоятиме на перешкоді конкретним музичним досягненням і не сформує основних музичних здібностей, зокрема мелодичного і гармонічного слуху, відчуття ритму, пам'яті, музичних уявлень.

У грі існує суб'єктивна свобода для дитини. Тут діти мають змогу самостійно (без допомоги дорослих) розподіляти ролі, контролювати один одного, стежити за точністю виконання того чи іншого завдання. Тут дитина виконує роль, яку взяла на себе, враховуючи свій досвід. Гра стає сьогоденні школою соціальних відносин для кожної дитини. Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, й з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших. [11].

За своїм змістом ігри органічно пов'язані з життям, працею і поведінкою дорослих членів суспільства. Сюжети ігор дуже різноманітні й відображають реальні умови життя дитини. Під час гри у дітей формуються чи закріплюються особливості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. З. Фрейд уважав, що дитину спонукає до гри почуття власної неповноцінності. Не маючи змоги насправді бути лікарем, шофером або вихователем, дитина заміщає реальну роль грою. У цьому вигаданому житті вона оживляє властиві потяги й бажання [2, 171].

Дітям молодшого шкільного віку притаманна допитливість, безпосередність, надзвичайна активність, радість від отриманих результатів. Саме такі риси характеризують дітей цієї вікової категорії. Завдяки їм, використаних в навчальному процесі гри, зокрема, музично-дидактичної, надзвичайно підносить її педагогічний ефект. Обираючи музично-дидактичну гру як засіб навчання і виховання важливим є той факт, що дитина постійно відчуває в ній потребу. Тому небайдуже, яка гра використовується, чи сподобається вона учням, чи будуть вони з цікавістю оволодівати нею, виконуючи ігрові дії, якими мають бути дії педагога тощо. Гра для дитини взагалі, а особливо дитини замкнутої, скутої – перша можливість виявити себе, самовиразитись і самоствердитись.



Ігри в школі – перш за все дидактичні, повинні приковувати нестійку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити. Важливою являється виховна сторона. Гра вимагає від дітей уяви, вміння швидко знаходити правильне рішення” [12]. В.О. Сухомлинський

Неоціненний внесок у методологію дитячої гри, з точки зору її навчальної, виховної, пізнавальної функції внесли А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський. На підставі особистого практичного досвіду вони довели, що дидактична гра, застосована в навчальному процесі, формує психіку, творчу фантазію, виявляє творчі можливості учнів, розвиває мислення, активність сприйняття навчального матеріалу. У грі розкриваються творчі здібності особистості. О.В. Сухомлинський відзначав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять. Гру він порівнював з іскоркою, що запалює вогник допитливості і любові до знань [13].

Яскравим прикладом ігрової позиції вчителя є діяльність А.С. Макаренка, який писав: “Є ще один важливий метод – гра... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – як звичайно, у грі гарній, правильній... В дитячому віці гра – це норма і дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу...» [9]. Учений поставив питання про специфіку педагогічного керівництва грою, де педагог повинен уміти так само гратися, як діти, – тільки тоді педагогічне керівництво грою буде ефективним. Це означає, що треба науково забезпечити професійну підготовку вчителя до керівництва грою з урахуванням своєрідності цієї діяльності.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. К. Д. Ушинський писав: “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов’язки й знаходити приємність в їх виконанні” [15].

Навчатись, граючись – ця ідея цікавила багатьох педагогів і вихователів. Практично вирішити цю проблему зміг наш сучасник, нині добре відомий всім Ш.О. Амонашвілі. Він показав, як через гру можна увести дитину в складний світ пізнання. Ш. О. Амонашвілі грає, спілкуючись із своїми учнями. І це важливе вміння дорослої людини стати на один рівень з дитиною щедро винагороджується – блиском допитливих очей, живою активністю сприймання, широю любов’ю до вчителя [1].

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов’язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; тренувати пам’ять, увагу; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв’язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [7].

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати в учнів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Вона включає конкретну вправу (дидактична основа) та ігрові дії, ігровий момент або ігрову ситуацію і складається з таких компонентів: дидактична задача, ігрова дія чи ігровий елемент, правила гри, хід гри, підсумок або закінчення гри [6].

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Воно точно встановлює мету використання гри. Ігровий задум виражений, як правило, в назві гри. Ігрові дії є основою проведення гри і потребують дохідливого пояснення. Ігрові дії сприяють пізнавальній активності дітей, дають їм можливість проявити свої здібності, застосувати наявні знання, вміння і навички для досягнення цілей гри.

Правила гри організують пізнавальну діяльність учнів, несуть дидактичну, виховну, дисциплінарну, організаційну функції. На основі правил гри вчитель керує грою, процесами пізнавальної діяльності, поведінкою учнів. Ігрова мета – бажання виграти, швидко застосувавши необхідні знання, навички, вміння. Це активізує роботу, спонукує до швидкої реакції, мислення, зосередженості. Результат гри завжди важливий і для вчителя, і для учнів. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри. Для вчителя результат гри завжди є показником рівня досягнень знань вихованців в освоєнні, або в їх застосуванні [7]. Всі структурні елементи дидактичної гри взаємозв’язані між собою і відсутність будь-якого з них руйнує гру.

Як і всяка гра іншого типу, так і музично-дидактична за своєю структурою повинна включати розвиток ігрових дій. В навчально-музичних іграх завжди є елемент змагання, елемент несподіванки, розважальний з сенсорними завданнями, що відрізняються своїм дидактичним характером.

Музично-дидактичні ігри побудовані так, щоб відобразити єдність музики і руху. Розвиток ігрових дій підказується розвитком музичних образів, літературним текстом пісні, характером руху. Музичні ігри взагалі об’єднують в собі багато рис, властивих побудовам хороводів, руховим іграм. Але дидактичний матеріал цих ігор відрізняється тим, що в основі його лежать завдання розвитку музичного сприйняття; ігрова дія повинна допомогти дитині в цікавій для нього формі почути,



розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними. Зайва рухливість, змагання у вивертливості, спритності, що цікаві для дітей, повинні бути помірними.

Найбільш поширена структура припускає спокійне музикування і носить характер змагання в умінні вслухуватися в музику. У меншій мірі представлені ігри, що по структурі наближаються до рухових. Музична дидактична гра завжди вимагає слухової зосередженості. Тому в тих з них, які відрізняються руховим характером, елементи змагання повинні бути за часом декілька відсунуті від моменту виконання музичних завдань. Тоді увага дітей притягується послідовно до виконання дій, різних за характером.

Існують різні кваліфікації музично-дидактичних ігор. Наприклад, Н.А. Ветлугіна розділяє ігри для розвитку музичних здібностей на настільні, рухливі і хороводи [3]. Іноді музично-дидактичні ігри розподіляються на підставі виду музичної діяльності, який освоюється з їх допомогою.

Так Л.Н. Комісарова виділяє три групи музично-дидактичних ігор для розвитку музичного сприйняття. Для розрізнення характеру музики, елементів зображальності і засобів музичної виразності [8].

Оскільки одним з основних завдань музичного виховання дітей є розвиток музичних здібностей, можна класифікувати ігри саме на цій підставі – їх можливостям в розвитку кожної з трьох основних музичних здібностей: відчуття ладу, музично-слухових уявлень і відчуття ритму.

Таким чином, музично-дидактичні ігри об'єднують в собі різне поєднання методів музичного виховання. Образна, ігрова форма, застосування різноманітних вправ дозволяють підтримувати у дітей інтерес до діяльності, здійснювати її успішніше.

Як відомо, у зарубіжній педагогіці ХХ століття сформувались і отримали розповсюдження декілька високоефективних систем музичного виховання дітей, спільною у цих системах є їх спрямованість на творчість. Отже найголовнішим при використанні музично-дидактичних ігор є розвиток творчого потенціалу учнів.

Використання музично-дидактичних ігор на уроках музики якнайкраще допомагає дітям зрозуміти і відчути звуковисотність, динамічну палітру, розвиває почуття ритму, тембровий слух, сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оволодінню навичками, необхідними в різноманітній музичній діяльності. На уроках музики музично-дидактична гра може використовуватись у всіх його компонентах (при слуханні музики, у вокально-хоровій роботі, вивченні музичної грамоти).

Ефективність гри вимагає ретельної підготовки педагога, продумування її змісту та послідовності ігрових дій. Успішне здійснення цієї настанови можливе тільки за наявності розвинутих творчих здібностей педагогів. Тому роль вчителя посідає важливе місце у цьому питанні. Одноманітно побудований урок ускладнює розвиток музичних здібностей учнів.

Треба мати на увазі, що музичні здібності дітей розвиваються за принципом компенсації. За теорією Б. Теплова, відносна слабкість будь-якої здібності може бути компенсована іншою, розвиненішою в дитини. Отже, залучення учнів до різноманітних видів діяльності доцільно розглядати як умову, що сприяє формуванню й розвитку музичних здібностей [14].

Одноманітна структура уроку небажана й тому, що призводить до втомлення учнів молодшого шкільного віку. Як відомо, увага дітей ще нестійка, їм важко зосередитися на виконанні однотипових завдань. Різноманітність форм і методів роботи є одним з найважливіших чинників уважності учнів протягом усього уроку, посилення їхнього інтересу до занять.

Неабияку увагу музичній творчості дітей приділяла Н. Ветлугіна. Результати експерименту, проведеного під її керівництвом, довели доцільність проведення творчої ігрової діяльності у вигляді імпровізації [2].

Співацькі імпровізації в молодших класах, зокрема на літературний текст, застосовували й інші методисти. Прагнучи забезпечити систематичність творчих ігор і поступово їх ускладнюючи, вони пропонували дітям переходити від простих вправ (музичні діалоги) – до вільної імпровізації, з набуттям учнями більшого досвіду творчої діяльності.

Музично-дидактичні ігри, що використовуються в процесі співу, допомагають навчити дітей співати виразно, невимушено, вчать брати дихання між музичними фразами, утримувати його до кінця. Навчальна програма передбачає різнохарактерні пісні. Поступово діти розуміють, щоб передати той або інший настрій в пісні, треба виконувати їх по-різному: одні пісні уривисто або протяжно, інші – легко та наспівно.

Велике значення у вихованні музичного розвитку дітей мають українські народні пісні. Вони прості, виразні і доступні дітям різного віку. Це мелодії: «Галя по садочку ходила», «Ой лопнув обруч», «Грицю, Грицю, до роботи», «Подольночка» та ін. Українські народні пісні легко запам'ятовуються, і діти пробують деякі з них імпровізувати на дитячих музичних інструментах. Ці мелодії урізноманітнюють зміст багатьох музично-дидактичних ігор. Дітям цікава така форма роботи як імітація рухів. Тому в музично-дидактичних іграх використовують різноманітні іграшки, за допомогою яких спонукають дітей до виконання нескладних дій під музику. Наприклад, діти із задоволенням наслідують ході ведмедя, хитрої лисиці, боязкого зайчика, спритній пташці та ін.

Творчий процес сприяє розвитку мислення, уяви, спостережливості, активності, позитивних емоцій, а також спеціальних музичних здібностей, через це творчість у музичній діяльності має бути невід'ємним компонентом кожного уроку музики. Навчально-виховний процес слід насичувати такою творчою



діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей молодших школярів, надавала їм максимальну свободу для творчого просування. Переживання успіху, в той же час, викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, більш чіткого усвідомлення загальної і часткової цілі.

Головне біологічне призначення гри, як відзначав Л.С. Виготський, у створенні уявної ситуації, яка допомагає тренувати природні механізми цілеспрямованої діяльності завдяки уявній ситуації створюється зона найближчого розвитку дитини. У грі дитина завжди підноситься над своїм середнім розвитком, своєю звичайною поведінкою, тому гра – джерело і засіб розвитку [4].

Основне призначення музично-дидактичних ігор у формуванні в дітей музичних здібностей, в доступній ігровій формі допомогти їм розібратися у співвідношенні звуків за висотою, розвивати у них почуття ритму, тембровий та динамічний слух, спонукати до самостійних дій з використанням знань, набутих на уроках музики. Музично-дидактичні ігри збагачують дітей новими враженнями, розвивають в них ініціативу, самостійність, здібність до сприйняття, розрізненню основних властивостей музичного звука.

Музично-дидактичні ігри, які використовують на уроках повинні бути прості, доступні, цікаві та захоплюючі: вони викликають у дітей бажання співати, слухати, грати і танцювати.

Отже, з вищевикладеного можна зробити **висновок**, що гра як метод музично-естетичного виховання має особливе значення для школярів. Для того, щоб музична гра захоплювала дітей, учителям слід визначити, чим діти цікавляться, докладно продумати її зміст, правила, виготовити атрибути, необхідні унаочнення. Багато важить також вмілий підсумковий аналіз гри з виділенням її дидактичного результату, де результат гри неодмінно оцінюється не лише вчителем, а й самими учнями.

Таким чином, ігрова діяльність – різновид активної творчої діяльності дітей, в процесі якої вони оволодівають способами спілкування між людьми засобами мистецтва. Вона є свого роду дитячим моделюванням соціальних відносин. При правильному керівництві з боку дорослих ігрова діяльність формує естетичні, моральні, інтелектуальні, творчі сфери свідомості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет / Ш.А.Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Р.А.Ветлугина. – М., 1968. – 90 с.
3. Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н.А.Ветлугина. – М., Просвещение, 1988.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
5. Выготский Л.С. Представление и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М., 1967.
6. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Игры и упражнения в обучении шестилеток: Пособие для учителя :Сборник под ред. Н.В. Седж. – Минск.: Нар. асвета, 1985. – 136 с.
8. Комисарова Л., Костина Э.Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л.Комисарова, Э.Костина. – М.: Просвещение, 1986.
9. Макаренко А. С. Гра. Твори – в 7 т. – К., 1954 – Т4. – С. 367 – 368.
10. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А.Михайлова. – М., 1990.
11. “Початкова школа” б’97 “Роль гри у навчанні і вихованні молодших школярів”.
12. Никитин Б. Развивающие игры / Б. Никитин. – М., 1990. – С. 1012.
13. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 тт. – Т.1. – С. 12.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды в двух томах. – М., 1985. – Т. 1.
15. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д.Ушинський. – К.: Радянська школа, 1949. – 213 с.
16. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В.Ф.Шаталов. – М., 1980 – С. 64
17. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1978

Олександр ПОЛУВОРЧЕНКО

ПОЛІТИКО-ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА КІРОВОГРАДЩИНІ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. Музично-педагогічна освіта, яка пройшла складний шлях свого розвитку, пододала безліч суперечностей, протиріч і негативного ставлення, займає чільне місце в системі художньо-естетичного виховання і є найефективнішим засобом музично-естетичного розвитку молоді. Але саме позитивні політико-економічні та соціокультурні передумови, які склалися на початку другої половини ХХ століття, сприяли стрімкому розвитку музично-педагогічної освіти на Кіровоградщині. Отже, це дослідження є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток педагогічної освіти на Кіровоградщині досліджували В. Постулатій, С. Шевченко. Розвиток музично-педагогічної освіти вивчали М. Долгіх, Ж. Колоскова, В. Черкасов. Проте питання політико-економічних та соціокультурних передумов становлення й розвитку музично-педагогічної освіти на Кіровоградщині у науковій літературі не знайшли достатнього вивчення.



Мета статті полягає у визначенні політико-економічних та соціокультурних передумов становлення й розвитку музично-педагогічної освіти на Кіровоградщині.

Виклад основного матеріалу. На початку 60-х років Кіровоградщина швидко розвивалася як у промисловій сфері, так і в культурній. Створилися певні умови для розвитку музично-педагогічної освіти краю.

У період з 1950 по 1960 роки економіка міста стрімко зростала. За цей час було відкрито 22 промислових підприємства. Розвивалися різні галузі промисловості, з-поміж яких: радіотехнічні виробниці та приладобудування, поліпшувалося побутове обслуговування населення. Найбільший завод міста «Червона зірка» мав більше десяти потокових ліній і займав майже 40 відсотків загальносоюзного виробництва посівних машин. На підприємствах промисловості, транспорту, зв'язку та в будівельних організаціях працювало понад 48 тисяч осіб. Таке виробниче піднесення сприяло прискоренню технічного прогресу.

У березні 1961 року на міських зборах партійно-громадського активу було прийнято рішення та розпочато активну боротьбу за перетворення Кіровограда на місто високопродуктивної праці, різького громадського порядку й високої культури.

За період з 1951 – 1971 рр. населення міста подвоїлося. За цей час уведено в дію до 1 млн. кв. метрів житлової площі. Протягом 60-х років на площі ім. С. Кірова зведено будинок рад, готель «Україна», ресторан «Відпочинок». Здано в експлуатацію приміщення центрального універмагу, широкоформатний кінотеатр «Комсомолець», навчальний корпус і гуртожиток інституту сільськогосподарського машинобудування, 8 шкіл тощо. 1971 року завершено спорудження готелю «Київ». Виросли впорядковані мікрорайони, квартали, простяглися нові вулиці загальною довжиною близько 60 кілометрів. Багатоповерхові будинки на центральних вулицях почали обкладати керамічною плиткою. Тільки за 60-ті роки витрачено 7 мільйонів карбованців на впорядкування 150 кілометрів вулиць і тротуарів [6, с. 113–125].

1967 року розпочав роботу міський тролейбусний парк. Тепер громадський транспорт курсував по 4 маршрутах.

Розширено й удосконалено мережу підприємств побутового обслуговування. 8 комбінатів надавали жителям міста понад 220 видів різних послуг, 145 з них освоєно протягом 60-х рр.

Зростання матеріального добробуту жителів міста сприяло бурхливому розвитку торгівлі. З 1966 року почали працювати 52 сучасних магазини й 53 підприємства громадського харчування. Загальна кількість місць у їдальнях, кафе, ресторанах за останні 10 років збільшилася в 4 рази. До послуг громадян було 268 магазинів на 1500 робочих місць і 222 підприємства громадського харчування, які одночасно могли обслуговувати 13 тисяч відвідувачів.

Значного розвитку набули фізична культура й спорт. 160 спортивних колективів, що об'єднували близько 43 тис. осіб, підготували понад 100 майстрів спорту. Споруджено 2 стадіони, 8 футбольних майданчиків, 45 спортзалів.

У місті видаються обласні газети «Кіровоградська правда» і «Молодий комунар», багатотиражки – на заводі «Червона зірка» і в педагогічному інституті імені О.С. Пушкіна. За плідну роботу у справі комуністичного виховання трудящих 1968 року «Кіровоградську правду» нагороджено орденом «Знак Пошани». При редакції газети створено обласне літературне об'єднання, до складу якого входили 3 члени Спілки письменників України й десятки письменників-початківців. На кінець 60-х років у місті утвердилося багато чудових громадських свят, звичаїв і традицій: урочисті зльоти бригад та ударників комуністичної праці, свята пісні і танцю, дні молоді.

1967 року на базі філіалу Харківського політехнічного інституту в Кіровограді відкрито інститут сільськогосподарського машинобудування, який готував інженерів 10 спеціальностей. Тут навчалося понад 4 тисячі студентів, працювало 220 викладачів, які тільки за період 1962-1967 рр. опублікували 500 наукових праць та одержали 75 авторських посвідчень на винаходи.

Паралельно з економікою міста розвивалася й культурна сфера життя містян. У жовтні 1959 року було засновано Кіровоградське музичне училище. Викладачі щойно відкритого навчального закладу з ентузіазмом узялися за навчання й виховання 60 студентів першого набору – робітників заводів і фабрик, колгоспників, випускників загальноосвітніх шкіл, вихованців дитячих будинків. На плечі першого директора – Миколи Івановича Полякова – було покладено не просте й дуже відповідальне завдання облаштування навчальних кімнат, музичних аудиторій, формування педагогічного колективу [6, с. 2–6].

1964 року Миколу Івановича на посаді директора училища змінив Микола Гаврилович Польовий, який створив потужну матеріально-технічну базу навчального закладу, а також сформував прекрасний педагогічний колектив, який навчав і виховував педагогів-музикантів. Методичні надбання піаністичної школи Г. Нейгауза дали змогу організувати роботу на базі училища, яка була спрямована на підготовку та виховання педагогів дитячих музичних шкіл, виконавців, концертмейстерів-аккомпаніаторів, викладачів методистів та керівників молодіжних художніх колективів.

Внесок Кіровоградського музичного училища в розвиток культурної сфери життя міста та області дуже великий. Училище втілювало в життя цікаві задуми, а викладачі передавали не тільки знання, а також любов до музики. Робили все, щоб наступне покоління музикантів було високоосвічене, мудре, духовно розвинене, працюйте й чесне.



Важливо зазначити, що певний вплив на формування духовної культури молоді Кіровоградщини здійснював колектив обласного музично-драматичного театру ім. М.Л. Кропивницького. У післявоєнні роки труппа театру здійснила понад 250 вистав зарубіжних і вітчизняних авторів. Ці вистави відвідало понад 8 мільйонів глядачів. Ставилися такі твори, які не були видані та нікому не відомі. 5 грудня 1958 року газета «Кіровоградська правда» повідомила: «Вчора колектив музично-драматичного театру ім. М.Л. Кропивницького першим у республіці поставив п'єсу М. Кропивницького «Замулені джерела», похованою царською цензурою і знайдену нещодавно в старих архівах Ленінграда» [5].

У театрі працювали талановиті й творчо активні люди. Про це свідчить те, що в театральному сезоні 1958 – 1959 років було поставлено дев'ять прим'єр, серед яких: «Вій» та «Замулені джерела» М. Кропивницького, «Сувора повість» Ф. Вольного, «Коли в серці весна» О. Козіна.

Заслуги театру в розвитку літератури та мистецтва на Кіровоградщині визнала Президія Верховна Рада СРСР. Указом від 24 листопада 1960 року велика група артистів театру була удостоїна різних нагород.

У діяльності театру велике місце завжди займали ювілейні дати корифеїв, до яких колектив завжди готувався старанно та з особливою відповідальністю. До 120-річного ювілею М. Старицького на фестивалі було представлено багатий репертуар. Він відіграв велику роль у житті міста й усієї України. На час фестивалю до Кіровограда прибули відомі актори, поети, письменники, композитори, діячі культури й мистецтв.

Для популяризації театрального мистецтва було відкрито десятимісячну школу підготовки керівників драматичних гуртків. Люди які записалися на навчання, брали участь у масових сценах вистав, переймали безцінний досвід провідних акторів, оволодівали навичками гримування, технічними засобами виразності, знайомилися із методами організаційно-творчої діяльності. Проводилися практичні й теоретичні заняття [2, с. 132–151].

Робота театру й акторів знаходять схвальні відгуки від критиків і глядачів. Репертуар театру постійно змінювався, але були такі твори, котрі мали велику популярність серед жителів міста. Найбільшу кількість глядачів протягом 1963 року зібрали вистави «У неділю рано зілля копала» за О. Кобилянською, та «Лиха доля» М. Старицького.

Позитивним було те, що труппа музично-драматичного театру не обмежувала свою діяльність тільки в стінах театру. Влітку 1966 року колектив театру успішно провів чотиримісячні гастролі по своїй області й удало презентував глядачам більше двохсот вистав, які відвідали понад 120 тисяч глядачів. З кожним театральним сезоном репертуар збагачувався новими творами, що давало можливість творчого зростання акторам.

Виступи творчого колективу не обмежувалися рідним містом та областю. Актори пропагували українське театральне мистецтво й за межами нашої країни. Майже щорічно вони виїздили з гастрольними виступами. Спектаклі гралися рідною мовою, яку розуміли різні глядачі. Згодом труппа відвідала з театральними виставами Башкирію. А ще через деякий час у повному складі артистів драми, хору, балету й оркестру театр 80 днів подорожував по Кубані. До Краснодарського краю вони повезли одинадцять найкращих спектаклів.

Репертуар театру розраховувався не тільки на дорослу аудиторію. Були і вистави для молоді. Не один раз сотні дитячих очей стежило за розвитком дії на сцені. Найбільш популярним серед юних глядачів був спектакль «Іванко Златокудрий». Актори допомагали у вихованні підростаючого покоління, прищеплювали дітям справжній художній смак, допомагали формувати естетичні погляди.

Значний внесок у розвиток вітчизняної хореографічної культури й художньо-естетичного виховання молоді зроблено артистами заслуженого самодіяльного ансамблю народного Українського танцю «Ятрань». Засновником і художнім керівником ансамблю був талановитий педагог і хореограф Анатолій Михайлович Кривохижа, який народився у с. Копанки Маловисківського району Кіровоградської області. 1957 року А.М. Кривохижа закінчив Омський державний педагогічний інститут фізичної культури. Того ж року він став засновником Заслуженого самодіяльного ансамблю народного танцю України «Ятрань» [1, с. 66–78].

Цей колектив був визнаний авторитетними хореографами й завжди приносив задоволення глядачам. Протягом багатьох років у колективі пріоритетним напрямком був розвиток хореографічного мистецтва, українського народно-сценічного танцю. «Ятрань» залишався пропагандистом фольклору, зразком для наслідування. Ятранців дуже турбувало те, що на Кіровоградщині було мало колективів, які повною мірою використовували народну творчість. Лише виступи деяких колективів з оригінальним самобутнім репертуаром, навіть не дуже технічні, завжди хвилювали й радували своїм емоційним виконанням. Вихованці «Ятрані» очолювали чимало колективів міста й області.

1963 року на факультеті фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.С. Пушкіна було створено танцювальний гурток, який продовжував традиції заслуженого самодіяльного ансамблю народного танцю України «Ятрань».

Творчість й виконавська майстерність колективу заслуженого танцювального ансамблю України «Ятрань» була відома й за межами країни. Колектив презентував своє мистецтво в Англії, Франції, на Кубі, у Туреччині, Чехословаччині. 1968 року на IX Всесвітньому фестивалі молоді і студентів у Софії хореографічний ансамбль «Ятрань» виборов Велику золоту медаль [6, с. 113–125].



Незмінним успіхом у глядачів і знавців професійного мистецтва мала хорова капела педагогічного інституту ім. О.С. Пушкіна [6, с. 113–125]. 1967 року на республіканському огляді самодіяльних колективів педвишів і педучилищ вона дістала найвищу оцінку журі й була нагороджена дипломом 1-го ступеня, на Всесоюзному конкурсі самодіяльних колективів у Москві, присвяченому 50-річчю Великого Жовтня, її відзначено Великою золотою медаллю і дипломом 1-го ступеня. Хорова капела й танцювальний колектив «Юність» педагогічного інституту виступали в Болгарії, Франції, Туреччині, Бельгії, були учасниками й переможцями міжнародних конкурсів.

На той час у Кіровограді працювали 36 художників, серед яких: М.Т. Добролежа, Б.М. Вінтенко, А.Ю. Мацієвський, В.В. Самойленко. В.О. Федоров не раз презентував свої полотна на республіканських і всесоюзних виставках. Учасниками обласних, республіканських і всесоюзних виставок народної творчості були також самодіяльні художники І.І. Марченко і М.В. Панякіна.

Не можливо не згадати про обласний Палац піонерів, який проводив свою роботу на території міста Кіровограда. Тут кожен міг знайти собі справу й розвинути творчі можливості. У палаці працювали гуртки різних напрямків. Це і балетний гурток, гурток баяністів, духових інструментів. Було відкрито гурток бандуристів, які брали участь у різних концертах. За даними місцевої газети «Молодий комунар», 1962 року гурток бандуристів налічував 40 найобдарованіших учнів середніх шкіл обласного центру. Палац піонерів сприяв всебічно розвивати дітей, прищеплювати їм любов до праці, мистецтва.

У місті працював також і обласний краєзнавчий музей. Музей – явище унікальне, різнопланове, стає й водночас динамічне. Музейникам доводилося збирати історичний матеріал, у якому відтворено історію нашої держави й краю. Про музей говориться, що він пробуджує інтерес до історії, самотутньої культури народу, збереження, яка є найбільшою з цінностей наших людей.

Проходячи залами музею, ніхто не замислювався про тих, хто зібрав ці колекції, хто зберіг їх від знищення. У 60-х роках директором музею була Ольга Оресівна Ноземцева. За період її роботи на посаді директора було налагоджено опалення в приміщенні, відремонтовано дах та побудовано підсобні приміщення на подвір'ї музею, де розмістилися фондосховища, бібліотека та кімнати для науковців. У залах було відкрито нові експозиційні розділи та планетарій. Вона була ініціатором установа меморіальної дошки відомому польському композитору Каролу Шимановському. Завдяки її ентузіазму й працьовитості музей отримав нове життя, нове обличчя [3, с. 3–16].

Висновки. Таким чином, на кінець 50-х і до середини 60-х років минулого століття гостро відчувалася нестача кадрового забезпечення вчителями музики та співів у загальноосвітніх школах області. У Кіровограді спостерігався великий сплеск в економічному та культурному розвитку міста. Розбудова промисловості, зростання кількості населення, пробудження інтересу людей до культурних подій. Усі ці передумови сприяли розвитку музично-педагогічної освіти, пробудженню інтересу до такої професії, як учитель музики і співів, надали можливість багатьом людям здобути освіту і реалізувати свій педагогічний потенціал.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Газета «Кіровоградська правда» 5 грудня 1958 року.
2. Інститут історії академії наук УРСР, Київ – 1972. – 368 с.
3. Колуленко Б. Там, де Ятрань, 114 – 119, Кіровоград – 2004. – 76с.
4. Кіровоградське музичне училище, Кіровоград 2010. – 40 с.
5. Ноженко В.Г., Храпова Т.Д. Музей як доля, Кіровоград – 2012. – 56с.
6. Шурапов В. Марко Кропивницький та його спадкоємці, Кіровоград – 2010. – 82 с.
7. Ярош В.П. Театральна Кіровоградщина, Кіровоград 1989. – С. 30-40

Катерина ПОПОВА

КЕРАМІКА МАЛИХ ФОРМ УКРАЇНИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Л.В. Бабенко

У величезній спадщині, яку нагромадила українська народна керамічна скульптура, інтерес передусім мають ті основні художні принципи побудови мистецького твору, що склалися в результаті тривалого розвитку даного виду народного мистецтва і з часом стали традиційними. Саме на цих засадах сьогодні розвивається народна керамічна скульптура. Історія багатовікового розвитку української народної керамічної скульптури набула різних художніх рішень, які стали багатими та яскравими художніми традиціями. Народні майстри у процесі виготовлення виробів набували необхідних знань та виробничих навичок.

В українському мистецтві у процесі розвитку, впродовж століть сформувалась велика кількість різновидів декоративної керамічної скульптури. Ми можемо виділити такі основні різновиди:

- скульптурний посуд;
- скульптура малих форм;
- іграшка.

Як зазначає Т. Косміна високого рівня розвитку майже всі різновиди керамічної скульптури досягли на Поділлі, Полтавщині, Київщині, у Івано-Франківській, Чернігівській областях, що пояснювалося



навністю сировини, існуванням розвинених промислів. Так кераміка Полтавщини здавна виділялась на фоні виробів інших осередків своєю барвистістю, багатством і різноманітністю орнаментальних форм і рішень. Опішня і понині є центром української народної кераміки, де на Опішнянському заводі заслужені майстри народної творчості І. А. Білик, В. О. Омельченко, В. А. Біляк, Г. П. Кирячок та ін виготовляють традиційний розписний та скульптурний посуд, оздоблений ліпними фактурними елементами, іграшки у вигляді коней, биків, баранів, кіз, левів [4.170].

Антонович С. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. у своїй роботі зазначають, що здавна в багатьох осередках гончарного виробництва були відомі майже всі різновиди керамічної скульптури. Майстер, окрім повсякденної праці над господарським посудом, також звертався до скульптури, створюючи ліпний посуд чи тематичну скульптуру малих форм.

Серед традиційної народної кераміки, іграшка посідає своєрідне місце. На Україні з давніх-давен виготовляли дерев'яні іграшки, з соломи та рогозу, плели з ниток. Але саме кераміка малих форм і керамічні іграшки служили не тільки дитячими забавками, але були й оберегами, символами, несли в собі щось магічне. Художня самобутність української народної іграшки формувалася в процесі багатовікової історії, на основі традиційності [1. 85].

І. Добрянська дослідила найдавніші дитячі іграшки Київської Русі - вирізані з дерева коники, пташки, качечки, виявлені при розкопках у Києві, які датовані приблизно X, початком XII ст. Керамічна дрібна пластика переважно зображала священних тварин, птахів, фантастичних істот, жіночі постаті Матері-землі, півфігурки воїнів, вершників, тощо. Люди носили прикраси-обереги з прадавніми символами, а в житла прикрашали сакральними фігурками, яким надавали значення оберегів. Із плином часу магічна функція іграшки послабилася, забулася і трансформувалася в ігрову та декоративну [3.55].

Гримич М у своїй роботі розглядає середину XIX ст. на яку припадає найвищий розквіт кустарного іграшкового промислу. Саме в цей період на Україні історично сформувалися три найбільші регіони виготовлення забавок: Подніпров'я, Поділля і Прикарпаття, а в їхніх межах визначилися провідні осередки. Протягом тривалого часу тут виробилися і закріпилися локальні стильові особливості характерні лише для іграшок відповідного центру. Але саме кераміка малих форм і керамічні іграшки служили не тільки дитячими забавками, але й були оберегами, символами.

Найдавніші прототипи іграшки виявлені на пізньопалеолітичній стоянці в с. Мезин Коропського району Чернігівської області. Це узагальнені жіночі постаті (за іншою версією - фігурки пташок), а також маленькі анімалістичні фігурки вовка або собаки, виготовлені близько 25 тис. років тому з мамонтового бивня. Перші були оздоблені ритованим геометричним орнаментом (складні меандрові завитки, скісні, зигзагоподібні лінії тощо). Усі ці зооморфні фігурки, мали обрядове, тотемічне значення, а тому їх загалом можна віднести до культової пластики малих форм і лише опосередковано пов'язувати з іграшкою.

В епоху неоліту (IV-III тис. до н. е.) у трипільців зародилася керамічна дрібна пластика жіночих статуєток у сидячій позі, витончених стоячих жіночих постатей, а також різноманітних фігурок тварин (бики, корови, вівці, барани, коні та ін.), пов'язаних з ідеєю плодючості. З'являються ліпні порожнисті фігурки пташок (могильник в с. Висоцьке Бродівського району Львівської області), що згодом трансформувалися на зооморфні іграшки-свищики.

У XIX- на початку XX ст. на Волині діяли два найбільших осередки виготовлення керамічних іграшок (с. Вишнівцев та с. Великий Кунинець, тепер Збарзького району Тернопільської області). Вишнівцевські забавки надзвичайно витончені, стрункі та барвисті. Коло образів тут цілком традиційне, як і в інших регіонах України: ляльки з птахами, вершники, а ще узагальнених форм пташки і свійські тварини. Вишневецькі ляльки мають чітку пропорційну форму, м'який силует, по-дівочому струнку, гордовиту поставу. Яскравий колорит суцільно фарбованого одягу графічно окреслений чорними й охристими смужками, оздоблений зигзагами, хрестиками тощо. У такому ж стильовому ключі виготовляли вершників та інші фігурні свищики.

На Львівщині керамічні іграшки виробляли у с. Салаш, с. Стара Сіль, м. Стрий Самбір та ін. Наприкінці XIX ст. у згаданому осередку крім загальнопоширених стереотипів (пташка, вершник, лялька) виникли рідкісні в українському народному мистецтві сюжети - "танок", "колисочка" [2.194].

Отже є всі підстави твердити, що українська народна кераміка пододала довгий шлях розвитку. Дослідивши етапи розвитку можна прослідкувати як керамічна скульптура з простих, навіть примітивних форм перетворилася на складну водночас просту гармонійну форму яка заповонила наше життя. Декоративна керамічна скульптура малих форм увійшла в побут сучасних людей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є, Декоративно прикладне мистецтво. -Львів,Світ,1992.-272ст.
2. Гримич М. Світоглядні уявлення українців // Українська етнологія: Навч. пос. для студентів вищих навч. закладів. - К., 2007. - С. 372..
3. Добрянська І. Хатні розписи українців Західних Карпат // Матеріали з етнографії та художнього промислу. - К., 1954. - Вип. 1.
4. Косміна Т.Сільське житло Поділля. - С. 178-180.



Валерія ПРИТУЛЯК

СТИЛІЗАЦІЯ ФОРМИ У МИСТЕЦТВІ ВИТИНАНКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Т.В. Фурсикова

Українська витинанка – це величезний світ духовної спадщини, надбання художніх ідей численних поколінь народу, дорогоцінна скарбниця, яка живить сьогодні професійно-мистецьку творчість.

Відомо, що витинанка – різновид українського народного декоративного мистецтва – це орнаментальні та сюжетні прикраси житла, ажурно або силуетно витяті ножицями, вирізані ножом з білого кольорового паперу. Їх використовували для прикрашання стін, вікон, полиць, груб, коминів, печей, як іграшки для дітей тощо. Українські народні витинанки у сільських хатах з'являються у середині XIX ст. незалежно від писарських і панських творів [4].

Інтерес до витинанки як виду народного мистецтва виник наприкінці XIX ст. на Західній Україні та в прилеглий Польщі. Це були короткі згадки в місцевій періодиці. На теренах України одна з перших таких публікацій належить І. Франку. Згадки про оздоблення інтер'єру селянських хат паперовими прикрасами знаходимо у працях А. Зарембського, В. Гагенмейстера, Б. Бутніка-Сіверського, А. Зінов'єва, Й. Злотника, Л. Строківського, Н. Кочережка, Н. Нікуліної. Витинання досліджували також зарубіжні вчені Й. Грабовський, І. Чарнецька, П. Джонсон, А. Блаховський. Нині ґрунтовними дослідженнями народної витинанки в Україні є книга М. Станкевича «Українські витинанки» [4] та дисертаційне дослідження О. Тихонюк «Мистецтво витинанки в Україні кінця XX – початку XXI століття» [5]. Творчість окремих митців висвітлено здебільшого в періодиці. Творчість професійних витинанкарів вивчали мистецтвознавці Л. Рожко-Павленко, Г. Гірник, А. Шевчук, Г. Міщенко, Д. Шинкаренко [1]. Отже, огляд літературних джерел виявив неабиякий інтерес дослідників до мистецтва витинанки.

М. Станкевич зазначає: «У 60-х роках намітилися три нові напрями розвитку мистецтва витинанки. Перший пов'язаний з народними майстрами, що працюють у традиційних осередках витинання; другий – це діяльність самодіяльних художників і третій – це творчість професійних художників у цій галузі» [4, 81].

Різні за формою і кольором мотиви (малі структурні елементи рослинного і тваринного світу, предмети побуту й сама людина) є джерелом творчості для всіх народів у всі часи. Людина отримує уяву про красу, гармонію у спілкуванні з довкіллям. Але, створюючи художній образ, вона не відтворює предмет із фотографічною точністю, а перетворює його за допомогою художніх засобів. Творчо переробляючи мотиви природи в художні образи, майстри застосовують певні узагальнення [2].

Натурні замальовки, начерки, етюди – це початковий етап переробки природних форм у декоративні. У них необхідно передати найбільш характерні риси зображуваного. Наступний етап роботи – створення образу з пам'яті та за уявою, узагальнюючи обриси, форми. Переробку натурних замальовок у площині декоративної композиції і стилізації найкраще виконувати засобами графіки або в техніці аплікації. При цьому слід пам'ятати про різні завдання художників станкового і декоративного мистецтва. Наприклад, якщо завдання художника – передати типові риси конкретного об'єкта, то в декоративному мистецтві виявлення типових рис спрямоване на створення узагальненого декоративного образу з рисами орнаментальності, умовності. Переробка пейзажних мотивів у декоративні вимагає попереднього вивчення оточення, уміння узагальнити природні мотиви. У цьому випадку необхідно орієнтуватись на ритмічну, врівноважену організацію композиційних елементів та на гармонію кольорових відношень. Перетворюючи предмети натюрморту в декоративні композиції, можна довільно змінювати розміри предметів, їх колір, тональні відношення. Найбільш складним об'єктом відтворення в декоративному мистецтві є людина. Треба пам'ятати, що образ людини повинен бути завжди пізнавальним, узагальнення форми може здійснюватись до певних меж [7].

У мистецтві витинанки важливу роль відіграє те, наскільки творчо художник може передати навколишню дійсність і внести в неї свої думки і почуття, індивідуальні відтінки. Це називається стилізацією.

Стилiзація як процес роботи є декоративним узагальненням зображуваних об'єктів (фігур, предметів) за допомогою ряду умовних прийомів зміни форми, об'ємних і кольорних відносин.

У декоративному мистецтві стилізація – метод ритмічної організації цілого, завдяки якому зображення набуває ознак підвищеної декоративності та сприймається своєрідним мотивом візерунка (йдеться про декоративну стилізацію в композиції) [7].

Перш ніж говорити про різні способи стилізації, з'ясуємо зміст поняття «стиль». У ході історичного процесу певні риси, властиві цілим історичним епохам, відпрацьовувалися, доводилися до досконалості, таким чином виникали історичні стилі.

Стиль – найбільш загальна категорія художнього мислення, характерна для певного етапу історичного розвитку. Стиль виражає суть, унікальність художньої творчості в єдності всіх її компонентів, змісту і форми, зображення, висловлювання особистості та епохи. Художник А. Дерен вважав, що «стиль – це поступовий перехід від людини до дійсності і навпаки». Найчастіше стиль



визначають як систему внутрішніх зв'язків між усіма компонентами творчого процесу, змістом і формою, колоритом і технікою виконання, просторовими побудовами. Якщо порівняти стиль і манеру, то манера – це особливі риси творчого процесу, а стиль – його кінцевий результат, обов'язковий синтез, цілісність усіх компонентів художнього твору [2, 87].

Такі образотворчі засоби композиції, як просторовий об'єм, колір, лінія, фактура, завдяки певній організації художником, набувають індивідуального характеру і, отже, стильового забарвлення.

Мистецтвознавець Б. Вінер писав: «Метод і манера є у кожного художника, а стиль може не відбутися». Стиль твору несе в собі риси стилю епохи, які трансформуються на індивідуальному рівні творчості конкретної людини.

Стиль твору виникає, коли в мисленні художника відбувається творча робота, в результаті якої зображуваний об'єкт набуває нової реальності, відмінної від буденної дійсності, яка переважає її силою враження; коли в природне забарвлення предмета вливаються колірні відтінки почуттів, а динаміка форм передає рух думки автора.

Стилізацію можна поділити на два види: а) зовнішня поверхнева, яка не має індивідуального характеру, а передбачає використання готового зразка для наслідування елементів вже створеного стилю (наприклад, декоративне панно, виконане з використанням прийомів петриківського розпису); б) декоративна, в якій всі елементи твору підпорядковані умовам вже наявного художнього ансамблю (наприклад, декоративне панно, підпорядковане середовищу інтер'єру, сформованого раніше) [2].

Декоративна стилізація відрізняється від стилізації взагалі своїм зв'язком з просторовим середовищем. Тому для повної ясності питання розглянемо поняття декоративності.

Під декоративністю прийнято розуміти художню якість твору, яка виникає в результаті осмислення автором зв'язку його твору з предметно-просторовим середовищем, для якого він призначений. У цьому випадку окремі твір замислюється і здійснюється як елемент більш широкого композиційного цілого.

Н. Логвиненко зазначає, що стиль – це художнє переживання часу, а декоративна стилізація – художнє переживання простору [2, 90].

Для декоративної стилізації характерне абстрагування – уявне відхилення від неістотних, випадкових з погляду художника ознак для загострення уваги на більш значущих деталях, що відображають зміст об'єкта.

Роль стилізації як художнього методу останнім часом зростає, так як збільшилася потреба людей у створенні стилістично цілісного, естетично значущого навколишнього середовища.

Стилізація – це процес активного відбору найбільш характерних ознак форми, свідомої відмови від усього другорядного, синтез пластичної форми з орнаментальним образом [7]. Серед принципів стилізації науковці виокремлюють такі: 1) узагальнення форми в її межах; 2) узагальнення форми зі зміною обрису (окреслення предмета); 3) узагальнення форми і спрощення конструкції; 4) зміна характеру форми на більш декоративний; 4) перетворення об'ємної форми в площинну.

Стилізація природних форм є перетворенням живої форми в спрощену або в ускладнену, відповідно до призначення орнаменту.

Зазначимо, що компоновання площини стилізованими елементами передбачає пошук образного вирішення теми. Обравши тему, можна визначити характер побудови композиції (у спокійних, статичних ритмах або в неспокійних, динамічних), її формат. У декоративних композиціях застосовують основний принцип – об'єднання в одній структурі явищ, які відбуваються в різних просторах і в різний час. Тут можна одночасно використати і силует, і лінію, і світлотіньові ефекти. Узагальнення форми витинанки може існувати поряд з деталізуванням зображення. Такі контрастні зіставлення підсилюють виразність образів [3].

Композиція витинанки може складатись з одного або декількох декоративних елементів. Декоративні елементи часто запозичують у природи у вигляді листків, квітів, плодів тощо, а також серед предметів і форм, створених руками людини, її творчою уявою, фантазією. Вибрана форма проходить складний процес перетворення. Тут вона позбувається всього зайвого, випадкового і стає виразним декоративним елементом [7].

Під час складання композиції витинанки треба звернути увагу на підпорядкованість декоративних елементів. В орнаментальній композиції головні елементи виділяють розміром, кольором і центральним розміщенням. Другорядні елементи, які доповнюють і відтіняють їхню роль та значення, повинні пластично з'єднуватись з ними в цілий організм.

Композиційне вирішення має певну силу дії на глядача. Застосовуючи ритмічне членування елементів композиційної структури вертикальними, горизонтальними лініями, кругами, дугами або півколами, ми розширюємо виражальні можливості твору.

Працюючи в традиційному напрямі, художники вирішують такі завдання: організувати елементи композиції в узгоджену систему; віднайти доцільне співвідношення матеріалу та форми; перейняти образно-символічну систему народної орнаментики, розширити її; зберегти локальні й національні особливості витинанки в контексті декоративного мистецтва. Приклади традиційних витинаних композицій знаходимо у ранній творчості витинанкарів, що в подальшому пішли експериментальним шляхом (Л. Мазур, Д. Мимрик, О. Турянська).

У художньому витинанні використовують такі інструменти: ножиці, ніж та різноманітні штампельки. Народні майстри надають перевагу прямим великим ножицям (18–24 см) з гострими



кінцями. Такий вибір не випадковий, враховуючи безпосередню залежність між розмірами ножиць і зручністю витинати. Великі ножиці з більшим плечем розвороту потребують значно менше зусиль, ніж маленькі.

Поряд з ножицями, особливо для вирізування великих паперових витинанок сітчатого рапорту, користуються ножом (нагадує звичайний шевський ніж), кінець якого заточують під гострим кутом.

Штемпельки, що їх іноді застосовують у роботі, нагадують порожнисті металеві пробійники. З одного боку вони мають голівку, по якій б'ють молоточком, з другого – ріжучий край у формі кружальця, листочка, ромба тощо.

При виготовленні майже всіх видів паперових прикрас чільне місце належить ножицям. Техніка витинання ножицями дає майстрам широкий діапазон виразних можливостей, при цьому досягаються плавність ліній, виразність силуетів, велика ажурність. Кінчиками ножиць витинають по краях, а широким розворотом боків роблять великі надрізи, відповідно повертаючи і прокручуючи в руках складений аркуш паперу.

Техніка вирізування ножом сягає давніх часів, коли єдиним інструментом для виготовлення шкіряних орнаментальних оздоб був ніж. У цій царині він сьогодні успішно конкурує з ножицями, якими витинають лише ажурні візерунки з паперу. Але зростання розмірів витинанок, збільшення рапортних повторів призводить до погіршення їх якості, до ускладнення техніки витинання ножицями. Іноді її замінює техніка вирізування ножом. Тонкий папір величиною навіть до 1 м² складали в кільканадцять разів, і врахувавши місця з'єднань, вирізували за контурами гострим ножом зображення або тло.

Вибивання ажурних прорізів у формі кружалець, клинців, листочків тощо здійснюється різноманітними штемпельками. Ця техніка ніколи не формувала самостійний декор, а завжди поєднувалася з розписом та витинанням.

До названих технік слід додати найпростішу і, мабуть, найдавнішу – відщипування. Вона не потребує жодних пристосувань, інструментів і тому доступна всім. Від аркуша паперу, складеного вдвічі, відривають, відщипують пальцями маленькі шматочки паперу, формуючи в такий спосіб певне зображення. Папір використовують не міцний, а такий, що нагадує промокальний.

Таким чином, у художньому витинанні розрізняють такі технічні підвиди: витинанки, виготовлені ножицями, вирізані ножом, штемпелькові, відщипувані та комбіновані з розписом, аплікацією тощо.

За технологічними і художніми особливостями витинанки поділяються на ажурні (зображення містяться у прорізах) і силуети (зображення виступає силуетом); одинарні (виготовлені з одного аркуша) та складні (аплікаційні; з кількох аркушів паперу, а тому завжди поліхромні). Останні, залежно від прийомів виготовлення, бувають накладними (накладають одна на одну «гіркою») та складеними (великомасштабні твори, орнаменти і зображення яких утворені з окремих елементів, складених поряд один з одним, гармонійно поєднаних між собою в єдине ціле).

Витинанки як вид декоративно-прикладного мистецтва і водночас твори цього виду за функціональними особливостями поділяються на роди й типологічні групи.

Виділення з груп типів ґрунтується на принципових відмінах орнаментально-декоративно-тематичної композиції та на її концептуальних мотивах.

Настінні прикраси – найбільший рід витинанок, які разом з настінними розписами, паперовими квітами та іншими декоративними компонентами формували традиційну систему декору народного житла наприкінці XIX–на початку XX ст. Витинанки для оздоблення стін бувають таких груп: фігурки, розети, дерева, стрічки і витинанки-шпалери [4].

Фігурки – група силуетних творів, витятих за контуром, бувають кількох композиційних типів – пташки, вершники, ляльки тощо.

Розети – найхарактерніша типологічна група ажурних витинанок, складається із розет, зірок, ромбиків-квадратів (усі одинарні) та накладних «сонечок». Останній тип утворювався із чотирьох-восьми різноколірних кружалець щораз меншого діаметра, наліплених один на одного. «Сонечка» не тільки формою, а й пелюстковою будовою нагадують саморобні квіти. Усі типи витинанок розеткової групи можуть мати різний порядок центральної осьової симетрії: четвертий, восьмий або й шістнадцятий.

Дерева – типологічна група витинанок, що символізує природу й охоплює кілька композиційних типів настінних прикрас дзеркальної симетрії: дерево, дерево із пташками, гілка, букет, вазон і под. До типологічної групи стрічок належать одинарні лиштви (Поділля, Подніпров'я), аплікаційні стрічки «низане» (Покуття), одинарні рушники і рамочки (Лемківщина) а однобічною і двобічною композицією орнаменту. Подільські витинанки-шпалери (типологічна група) складаються із таких типів композиційної структури: центрична, рядова, сітчаста, вільне заповнення.

Фіранки – рід паперових прикрас, виникли на початку XX ст., мабуть, як ускладнений варіант одинарних стрічкових витинанок. Великі розміри фіранок давали широке поле для орнаментування. При виготовленні фіранок майстри використовували комбіновані техніки. Витяті й вирізані орнаменти найчастіше подавали сітчастим рапортом, тобто елементи візерунків вписували в прямокутну або діагональну сітку. Інколи застосовували косий рапорт: осі симетрії ділили на парні і непарні, візерунки витинали на них по чергово, із ритмічним зміщенням. Фіранки поділяють на типологічні групи і типи: стрічкові (однобічні, двобічні); великі прямокутні (сітчасті, штапелівки і комбіновані); портъери з аплікаційними та мальованими візерунками тощо. Сюди ж відносять і серветки –



типологічну групу одинарних витинанок, що виникла у середині ХХ ст. у міському середовищі. За формою розрізняють розетові, квадратні, трикутні [4].

Іграшки – рід витинанок з яскраво вираженими декоративними і тематичними засадами, були своєрідними ілюстраціями для дітей при розповідях казок, оповідань тощо.

Виставочні витинанки – рід ажурних тематичних творів, пристосованих для експонування на виставках, а також виготовлених для оздоблення поліграфічної продукції – цим самим вони переходять від декоративно-прикладного до образотворчого мистецтва (витинальна графіка). Характерними зразками виставочних витинанок є фігурні та орнаментальні заставки, витинанки-плакати, екслібриси, вітальні листівки тощо.

Витинанка – одна з граней української культури. З відродженням інтересу людей до національно мистецтва нагальною є потреба в дослідженні сучасної трансформації народних традицій. Саме в графічній мові витинанки можна прослідкувати синтез декоративного та образотворчого мистецтв. Ця жива техніка розкриває індивідуальність художника, чітко фіксує найтонші порухи підсвідомості, відображає філософський світогляд митця. Можна сміливо стверджувати, що на сьогоднішній день це один з не багатьох видів народного декоративного мистецтва, який здатний розкрити складні ідеї та образи. А також має надзвичайно великий потенціал у подальших творчих пошуках та практичному використанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грищенко О. Українська витинанка кін. ХХ – поч. ХХІ ст.: тема, історіографія наукового дослідження / О. Грищенко // Мистецтвознавство '07(01) : Науковий збірник. – Львів: СКІМ, 2007. – С. 69–77.
2. Логвиненко Г. М. Декоративная композиция : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030800 «Изобразительное искусство» / Г. М. Логвиненко. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с. : ил. – (Изобразительное искусство).
3. Михайленко В. Є. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення) / В. Є. Михайленко, М. І. Яковлев; навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. – К. : Каравела, 2004. – 304 с.
4. Станкевич М. Є. Українські витинанки [Текст] / М. Є. Станкевич. – К. : Наук. думка, 1986. – 123 с.
5. Тихонюк О. Художні особливості витинанки українських професійних митців [Електронний ресурс] / О. Тихонюк // Народознавчі зошити. – 2013. – № 2. – С. 327–332. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NaZo_2013_2_17.pdf
6. Фізер І. В. Українська витинанка : метод. вказівки / І. В. Фізер, В. М. Співак; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2007. – 48 с.
7. Яремків М. Композиція: творчі основи зображення : Навчальний посібник. – / М. Яремків. – Тернопіль : підручники і посібники, 2005. – 112 с.

Юлія САВЧЕНКО

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Сучасні світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства актуалізують нові пріоритети розвитку освітньої галузі, спрямовані на формування інтелектуальної особистості. Основні концептуальні положення щодо створення такої школи закладено у законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі “Вчитель”. Вирішенню поставленого завдання значною мірою сприяє музичне мистецтво, адже саме воно спроможне впливати на глибинні процеси внутрішнього світу людини, сприяти розумовому вдосконаленню, формуванню понять про цінності та критерії оцінки явищ життя.

Незважаючи на існування багатого досвіду виховання учнів засобами вітчизняного та зарубіжного мистецтва, вивчення проблеми розвитку асоціативного мислення молодших школярів засобами фортепіанної музики вимагає подальшого вивчення, що актуалізує наше дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічний аспект вивчення мислення здійснено в працях провідних психологів, зокрема К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Моляко, С. Рубінштейна, К. Судакова, Ю. Трофімова. У працях учених привертає до себе увагу неоднозначне трактування поняття “мислення”.

У своїх міркуваннях психологи [1; 5] роблять акцент на тому, що мислення – це складний пізнавальний психічний процес, який притаманний тільки людині. Він характеризується пізнанням навколишньої дійсності, матеріальних предметів, самого себе та інших людей. У цьому широкому сенсі мислення припускає формування емоційного ставлення суб'єкта до об'єкта, що відбувається в межах пізнання.

Мислення людини органічно пов'язане з практичною діяльністю. В своєму змісті воно спирається на суспільну практику і досвід людини. Це не просте “споглядання” зовнішнього світу, а таке його відображення, що відповідає задачам, які виникають перед особистістю в процесі праці та інших видів діяльності, спрямованих на перебудову оточуючого світу [1].

Явище асоціації було описано ще Платоном. Арістотель у книзі “Про душу” розрізняв за характером зв'язку три види асоціацій: за тотожністю, за схожістю, за контрастом; однак слово “асоціація” як науковий термін першим використав Дж. Локк. До кінця ХІХ ст. асоціативний принцип



у психології отримав досить вагому розробку, сформувався напрям асоціанізму (Д. Юм, Д. Мілль, Д. С. Мілль, О. Бен, Г. Спенсер – в Англії; В. Вундт, Г. Еббінгауз, Т. Циген, Г. Мюллер – у Німеччині).

У основі асоціативного мислення лежать психофізіологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі, а саме: має рефлекторну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види мислення має активний характер.

Мета статті передбачає висвітлення особливостей розвитку асоціативного мислення молодших школярів засобами фортепіанної музики.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку асоціативного мислення багатогранна й різнопланова й займає одне з головних місць на сучасному етапі розвитку філософії мистецтва, музикознавства, музичної психології та педагогіки.

Досить довго у педагогічній думці вважалося, що мислення учнів розвивається тільки у процесі опанування навчальних предметів, які належать до точних наук, а предмети художньо-естетичного циклу не бралися до уваги.

Сучасна мистецька освіта (Л. Масол, Г. Падалка) вказує на те, що в організації мислительних процесів зростає роль пізнавальної діяльності асоціативно-образного типу, механізмів інтуїції (інсайт). Формуванню такого мислення, творчого бачення проблем сприяє мистецтво завдяки багатоваріантності смислового поля художніх образів.

Як стверджує Л. Масол, “мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість має розглядатися не тільки як джерело розвитку спеціальних художніх здібностей і суто художніх умінь (що є надзвичайно важливим, але недостатнім), а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, духовно-творчого потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей” [3, с.4-5].

У мистецькій освіті асоціації відіграють важливу роль. Асоціація (від лат. associatio – з'єднання) – закономірний зв'язок, котрий виникає в процесі мислення між елементами психіки, в результаті якого поява одного елемента в певних умовах викликає образ іншого, пов'язаного з ним. Інакше кажучи – це зв'язок між окремими явищами, фактами чи предметами, котрі відображені у свідомості та закріплені у пам'яті особистості. І. Павлов зазначав, що асоціації мають дуже важливе значення для процесу пам'яті та мислення, як їх первинна основа.

Згідно з положеннями педагогічної психології діти молодшого шкільного віку схильні до фантазування, у них досить розвинута уява, образно-асоціативне мислення. Ці якості, безперечно, необхідно розвивати, залучаючи учнів до різних видів музичної діяльності, використовуючи різноманітні засоби.

На нашу думку, у молодшому шкільному віці на розвиток асоціативного мислення значний вплив робить фортепіанна музика.

Програма з музики для початкових класів пропонує значну кількість фортепіанних творів. Серед них слід назвати альбоми фортепіанних п'єс П. Чайковського, Е. Гріга, Р. Шумана, С. Майкапара, С. Прокоф'єва, фортепіанні п'єси Д. Кабалевського “Три подруги” (“Пустунка”, “Плакса”, “Злюка”), твори з “24 дитячих п'єс для фортепіано” В. Косенка та ін. [7]

Підтвердження значущості використання фортепіанної музики для розвитку асоціативного мислення молодших школярів знаходимо в працях С. Науменко. Дослідниця обстоює думку про те, що музичні твори для слухання переважно мають бути інструментальними. Це зумовлено на її думку тим, що учнів треба з самого початку привчати вслухатися в звуковий образ, переживати його виразну сутність. Тобто намагатися, щоб звук став для них таким же зрозумілим і доступним, як слово.

Болгарський учений Г. Лозанов у своїй педагогічній діяльності застосовував музику як засіб ефективного стимулювання емоційної пам'яті учнів під час навчання; він виявив, що барокова музика (А. Вівальді, Г.-Ф. Гендель), загострюючи емоції, гармонійно налаштовує мозок і тіло людини, вона ніби “відкриває емоційні двері” й слугує містком між свідомістю і підсвідомістю [3].

Але фортепіанні твори повинні відповідати критеріям доцільності використання:

- відповідати вимогам емоційно-образної доступності віку слухачів;
- вирізнятися художньою цінністю та гуманістичною спрямованістю, мати певний виховний “стрижень”, створюючи передумови для різнобічного (духовного, естетичного, морального, патріотичного, громадянського тощо) виховання особистості;
- забезпечувати “розвивальний контекст”, зокрема, надаючи можливість впровадження різноманітних додаткових (у числі творчих) видів діяльності: інсценування, виконання ролях, вокальної, ритмічної, пластичної імпровізації тощо;
- гармонійно поєднувати національне та загальнолюдське, формуючи повноцінне уявлення про рідну культуру та водночас віддзеркалюючи часове й “географічне” розмаїття музично-культурного простору;
- добиратися з урахуванням емоційної драматургії навчальної теми й уроку – образних подібностей і контрастів, емоційних “підйомів” і “спадів”, драматургічних зав'язок і кульмінацій тощо;
- підпорядковуватися календарному або тематичному принципам добору та подання, тобто відповідати певній темі за порою року (часом вивчення) або за змістом і в музичному плані;



– бути особистісно привабливим – цікавим, приємним, захоплюючим для школяра, відповідати його інтересам, смакам, життєвим і естетичним потребам, стаючи частиною дитячого буття не лише на уроці, але й поза шкільним класом [2].

Розвиток асоціативного мислення школярів засобами фортепіанної музики пов'язаний з формуванням асоціацій. Наприклад, прослуханий фортепіанний твір приводить в дію величезний механізм асоціативних зв'язків, який формує певний музичний образ. Утворюючи асоціації, учень виявляє своє бачення дійсності крізь призму індивідуальної асоціативної картини світу, що формується в період її становлення в певному соціальному, культурному, ментальному просторі, що закарбовується у його підсвідомості.

Сьогодні музична педагогіка намагається осмислити напрацювання відомих педагогів-музикантів у ракурсі досліджуваної проблеми. Наприклад, вивчення музично-педагогічного досвіду Б. Яворського показує, що його методика формування художньо-асоціативного мислення учнів засобами фортепіанної музики орієнтовно мала таку послідовність:

- цілісне сприймання музичного образу учні відображали при першому прослуховуванні твору однією кольоровою лінією (наприклад, П. Чайковський “Солодка мрія” – бузковою фарбою);
- при наступних прослуховуваннях малюнок деталізувався – тричастинна структура п'єси помічалася кольорами (перша і третя – темно-фіолетового тону),
- потім окремими короткими мазками виділялося кожне інтонаційне зерно, інтонаційні зміни викликали відповідні зміни насиченості кольору.

У спільних бесідах учні коректували власні творчі рішення щодо вибору кольорів, які часто співпадали у багатьох дітей.

У власній методиці формування художньо-асоціативного мислення Б. Яворський використав поліхудожній підхід.

У сучасній музичній педагогіці звертає на себе особливу увагу метод активізації художньо-асоціативного мислення учнів. Активізація асоціативного мислення – один із найдійовіших методів забезпечення психологічного настрою на сприймання незнайомого фортепіанного твору, досягнення співпереживання його образами. Художні асоціації являють собою зв'язки між художніми образами в різних видах мистецтва. Їх цілеспрямоване утворення педагогом мотивується завданням забезпечити відповідні естетичні враження в учнів. Звучання фортепіанної музики під час перегляду художніх картин, або проведення концерту в залі художнього музею – широко застосовувані прийоми звертання до асоціативного ряду естетичного сприймання [4].

Через це застосування художніх асоціацій в навчальному процесі неодмінно має підлягати педагогічному опосередкуванню. Від викладача, від його педагогічних намірів, від знання учнів, особливостей їх підготовки, художнього досвіду, характеру естетичного сприймання тощо залежить доцільність звертання до художнього асоціювання. Ускладнені образи сучасних майстрів живопису навряд чи допоможуть малорозвиненому учню збагнути музичну мову, наприклад, композитора В. Сильвестрова. В подібних випадках на допомогу педагогу мають прийти інші важелі організації сприймання.

У різних учнів один і той самий твір може викликати різні асоціації, залежно від індивідуальності слухача, його духовної культури. Чим молодший слухач, тим більше він опирається на позамузичні асоціації

Знання учителем природи музичної асоціативності дає можливість ефективніше розвивати асоціативне мислення школярів, уникати такої досить поширеної помилки, як акцентування уваги на зображальній здатності музики, нібито доступнішій дітям, і вже від зображальності вести їх до усвідомлення виразності музики. Ця точка зору здебільшого аргументується тим, що в молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, тому їм нібито легше уявити і зрозуміти, що може зображати музика. Значимо, що такий шлях залучення дітей до музики суперечить незображальній природі музичного мистецтва.

Слід враховувати, що орієнтація вчителя на сюжетне слухання фортепіанної музики призводить до виховання не слухача, а “глядача”. У дітей не розвивається здатність до сприймання фортепіанної музики як інтонаційно-образної мови, зверненої до почуттів і розуму людини, вони нерідко пов'язують розуміння музики з виникненням певних зорових уявлень. У цьому випадку, якщо музика не наводить їх на зорові образи, вони вважають її незрозумілою [6].

Намагання школярів обов'язково щось уявити під музику здебільшого послаблює її вплив, збіднює зміст сприймання, відволікає від головного, притуляє слухову увагу. Необхідно привчати дітей чути в фортепіанній музиці передусім почуття, думки, настрої, характер людини, переконливо доводити їм, що попри всю різноманітність фортепіанної музики композитор прагне насамперед виразити переживання людини, її душевний стан. Наприклад, О. Ростовський вказує, що коли учні починають фантазувати під музику, малювати в своїй уяві якісь картини (наприклад, дощ або осінній листопад в “Осінній пісні” П. Чайковського), учитель повинен звернути увагу на те, що навіть зображаючи картини природи, композитор прагне передати почуття людини, її особистісне ставлення до осінньої пори року [6]. Таке акцентування на психологічному й естетичному змісті музики позитивно позначається на розвитку асоціативного мислення молодших школярів.

Висновки. Отже, наше дослідження вказує на те, що фортепіанна музика є засобом формування асоціативного мислення молодших школярів. Можемо стверджувати, щоб цей процес був ефективним



необхідно скористатися критеріями доцільності використання фортепіанних творів, зокрема відповідати віковим особливостям та музичному досвіду учнів початкових класів. Розвиток асоціативного мислення школярів засобами фортепіанної музики пов'язаний з формуванням асоціацій. Через це застосування художніх асоціацій в навчальному процесі неодмінно має підлягати педагогічному керуванню.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Леонтьев А.Н. Мышление: хрестоматия / А.Н. Леонтьев // Познавательные психические процессы / Сост. А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – С. 356-368.
2. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [Монографія] / О. Лобова. – Суми: ВВП “Мрія” ТОВ, 2010. – 516 с.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
6. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

Тетяна САЛЕНКО

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Складність і суперечливість сучасного стану соціокультурного розвитку суспільства зумовлює загострення уваги педагогічної науки і практики до питань музичного виховання, розвитку музичної культури та художнього смаку школярів. Розвиток художнього смаку школярів покликане забезпечити саме мистецтво, зокрема хорове, яке зорієнтоване на активний людинотворчий процес – формування і розвиток здібностей, а також реалізацію сутнісних музично-творчих сил та духовних потреб особистості. Тож дослідження є актуальним на сучасному етапі розвитку педагогічної думки.

Аналіз досліджень і публікацій. Численні тлумачення смаку як одного з компонентів естетичної свідомості, який певною мірою відображує суспільні ідеали (А. Комарова, В. Лисенкова, А. Молчанова); як здатності індивіда до сприймання естетичних об'єктів (Л. Виготський, О. Костюк, С. Рубінштейн, Б. Теплов); як однієї з передумов естетичної діяльності (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька), не тільки не заперечують одне одного, а, навпаки доповнюють їх, підтверджуючи складність проблеми та багатоплановість її висвітлення.

Значний внесок у дослідження проблеми розвитку художніх смаків зробили педагоги та естетики Ю. Борев, А. Буров, Н. Волошина, С. Герасимов, Є. Квятковський, Л. Коган, Н. Кіященко, Д. Кучерюк, Л. Левчук, А. Молчанова, М. Овсянников, В. Панченко, В. Разумний, В. Скатерщиков та ін. Учені вивчали поняття “художній смак” у руслі системи естетичного виховання у школі.

Хорове мистецтво та його значення у естетичному вихованні школярів досліджували хорознавці А. Лашенко, композитор В. Шебалін, вчені Е. Ансерме, Н. Мінасян, М. Фалько та ін. На пріоритетності вокально-хорової діяльності в процесі формування особистості школярів наголошували Б. Асаф'єв, Д. Аспелунд, Д. Кабалевський, Е. Печерська Г. Струве, Б. Яворський та інші відомі педагоги-практики.

Мета дослідження полягає у висвітленні виховних можливостей хорового мистецтва як засобу розвитку художніх смаків школярів.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях художній смак визначається і досліджується як особлива модифікація естетичного смаку, що формується тільки через спілкування зі світом мистецтва і значною мірою визначається художньою освітою людини, тобто знанням нею історії мистецтв, законів формотворення різних видів мистецтва, знайомством із літературно-художньою критикою.

З цього приводу Г. Падалка стверджує, що під “художньо-естетичним смаком слід розуміти систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу мистецької діяльності” [4, с.42]. Учена наголошує на тому, що художній смак шліфується на сприйнятті мистецької спадщини, кращі зразки світової художньої культури задають орієнтири естетичній оцінці. Судження смаку виникає як реакція на відповідність художнього явища уявленням людини про прекрасне, довершеність і досконалість у мистецтві.

Характер художнього смаку є особистісним, оскільки відображує ставлення особистості як представника суспільства на певному етапі історичного розвитку до мистецьких цінностей.

Зокрема, вчені Л. Левчук, Д. Кучерюк, В. Панченко вважають, що художній смак розвивається на основі естетичного смаку і взаємно впливає на нього, формується через спілкування зі світом мистецтва і визначається художньою освітою людини (знанням історії мистецтв, знайомством з



художньою літературою, критикою). Естетичні та художні смаки не лишаються незмінними протягом усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання, або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною. Широко освічена, художньо вихована людина, як правило, володіє певною терпимістю до думки іншої людини, навіть тоді, коли переконана, що ця думка помилкова. Люди, які знаються на мистецтві, прагнуть передати свої знання, збагатити інших. Адже залучення до мистецтва стимулює гуманістичну спрямованість особистості, сповнює її духовною щедрістю.

Дослідження особливостей розвитку художніх смаків школярів з позицій педагогіки, передбачає виявлення засобів його становлення як властивості, що характеризує особистість учня в цілому. Навчання школярів розцінюється як активний період набуття знань у поєднанні з пошуком власної позиції, естетичних цінностей, які, перебуваючи у процесі становлення мають тенденцію до змінювання. Як керований і педагогічно регульований процес, розвиток художнього смаку відображує естетичні уподобання учня і залежить від змісту суджень і оцінок, ступеня творчого підходу до діяльності. Вибірковість смакових уподобань зумовлює характер напрямів художньо-творчої діяльності, естетичного самовдосконалення особистості.

Отже, художній смак школярів може розвиватися лише через спілкування з мистецтвом. Оскільки мистецтво – єдиний локалізуючий суспільний носій естетичного в його повному обсязі і виразник естетичного досвіду, що втілюється в художніх творах, то саме на них формується і проявляється художній смак. Для нього характерна “установка на змістовну форму” як носія естетичної цінності, на упорядкування форми предметів, на їх побудову і структуру. Головне тут не сам зміст як такий, а як його втілено формою. Адже зміст володіє утилітарними, науковими, політичними, естетичними, релігійними цінностями, а не естетичними цінностями.

Ми стверджуємо що одним із засобів розвитку художнього смаку школярів виступає хорове мистецтво. Хорове мистецтво – неповторне багатство духовної культури українського народу – не тільки цінний спадок минулого, але і джерело розвитку сучасної музичної культури.

Виховний потенціал хорового мистецтва закладений у його генезі. Як зазначає Л. Сбітнева, “хорова музика слов’ян бере свій початок у далекому минулому, і вона тісно пов’язана з культурою і побутом наших предків” [5, с.166]. Дослідниця вказує про вплив хорового мистецтва, яке було пов’язане з церквою, на духовний світ людей. Л. Сбітнева вважає, що “церковний спів а капела збільшував пишність і величність церковного дійства, допомагав створювати атмосферу емоційного настрою, молитви у формі хорового співу робили прихожан активними учасниками релігійного культу. Емоційна насиченість церковного хорового співу полягає в органічному поєднанні тексту і мелодії з художнім середовищем і культовим обрядом, у створенні досить складного релігійного художньо-культового образу, який є унікальним, впливає на усі грані почуттєвої сфери особистості” [5, с.166].

Вивчення історії розвитку української музичної культури вказує на те, що хорова музика посідала особливе місце в творчості більшості українських композиторів. Українська пісня була покладена в основу творчої і музично-педагогічної діяльності відомих українських композиторів М. Лисенка та М. Леонтовича. М. Лисенко любив повторювати, що народнопісенна творчість як краплина живої води падає в молоді душі. Над створенням системи хорового виховання школярів, в якій одне з головних місць відводилося естетичному вихованню, працював М. Леонтович. Педагог-музикант стверджував, що саме засобами хорової музики слід розвивати дитячу особистість, народну пісню він вважав досконалим художнім твором, яка збирає у собі всі виховні музичні можливості.

З власного досвіду зазначаємо, що хорове мистецтво є найбільш доступним, емоційним видом дитячої творчості. Даний вид мистецтва впливає на суб’єктивний світ дитячої особистості, породжує глибокі особистісні переживання художніх музично-поетичних образів, надає школярам можливість для самовиявлення і самоствердження, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва.

З цим погоджуються й відомі педагоги-музиканти, хорознавці, композитори. Так, К. Ушинський наголошував на тому, що хорова музика організує, об’єднує школярів, виховує їхні почуття, вносить життєрадісність, яскравість у шкільне життя. Підкреслюючи музично-соціальну і художньо-виховну функцію хорової роботи, Б. Асаф’єв стверджував, що особиста участь у інтерпретації вокально-хорових творів розвиває якості розуміння музики, відчуття себе творцем або співучасником творчої дії, виконавцем творчих задумів авторів.

Про важливість хорового співу як одного з найулюбленіших видів музичної діяльності дітей в естетичному вихованні школярів наголошував Д. Кабалевський. Він першочергово звертав увагу вчителів на організацію в кожному класі хорового колективу.

Відомий український хорознавець А. Лашенко писав: “Хоровий спів на Україні завжди посідав важливе місце у формуванні духовного світу людини – завдяки своїй демократичності й доступності, ефективності естетичного впливу, зумовленого глибокою змістовністю і національною самобутністю” [2, с.171].

Композитор В. Шибалін зазначав: “Хоровий спів є такою формою масового музикування, через яку широкі верстви народу стикаються з музичним мистецтвом не за допомогою простого слухання, а в процесі активного виконавства. Ця особливість хорового співу робить останній наймогутнішим і найдоступнішим засобом, за допомогою якого можна дати основи загального розвитку” [1, с.37].



Н. Мінасян стверджує, що “здавна хор був тим видом музичного мистецтва, в якому з найбільшою повнотою народ висловлював свої духовно-моральні та естетичні ідеали. Потяг до хорового мистецтва – суттєва риса культури українського народу” [3, с.63]. Дослідниця наголошує, що настав час відродити дитячий хоровий спів, розглядаючи його як джерело і засіб розвитку дитини.

Розвиток художнього смаку проходить через художнє сприймання хорових творів мистецтва, які мають одну мету: вплинути на розум, почуття школяра, викликати бажання творити добро. Сприймання є початковим етапом спілкування з мистецтвом і характеризується здатністю школяра виділяти у явищах хорового мистецтва процеси, якості, властивості, що породжують естетичні почуття. З цього приводу Б. Асаф'єв писав, що хор є вихователем слухача, залучаючи його до власного виконання музики.

Сприймання хорового твору є відображенням логічного процесу, організованого у звуковому матеріалі, який має свою естетичну цінність. Можна сказати, що музичний твір виховує не тільки почуття форми, але і “логічне почуття” – здатність її естетичного осмислення, завершеності та внутрішнього зв'язку елементів цілого.

Виконання хорових творів є важливим етапом у розвитку художніх смаків школярів. Відомі педагоги-музиканти Д. Кабалевський, В. Тевліна, Б. Трічков та ін. вказували на важливість хорового співу як активного засобу музичного та морально-естетичного виховання підростаючого покоління, вважаючи, що участь у вокально-хоровій діяльності значним чином розвиває не тільки їхні вокально-інтонаційні здібності, але й сприяє становленню гуманістичних позицій у свідомості дітей, становленню світогляду, формуванню особистості.

Розвиток художніх смаків школярів відбувається й у процесі оцінювальної діяльності. Розгляд оцінювальної діяльності як взаємодії ідеальних уявлень учнів із реакцією смаку на конкретні художні явища, зокрема на хорове мистецтво, складає основу для вибудови методичних підходів у системі мистецького навчання. Методи залучення учнів до оцінювальної діяльності мають стосуватись активізації реакції художнього смаку.

Педагог має дбати про те, щоб учні активно діяли в оцінному просторі, щоб їх цікавило самостійне визначення художніх переваг музичного матеріалу, щоб вони прагнули до формування власної естетичної позиції в питаннях художньої оцінки, а не механічно відтворювали вказівки вчителя. Водночас учителю не байдуже, у якому напрямку буде активізуватись оцінна діяльність, до яких результатів вона призведе, які художні цінності учні будуть сприймати як істинно прекрасні, наприклад, позитивно чи негативно буде оцінювати учень шедеври хорового мистецтва.

Сучасні школярі повинні самостійно орієнтуватися в світі художньо-мистецьких цінностей, вміти вибирати для слухання та виконання високохудожні хорові твори, оригінальні за змістом і формою. Але зрозуміти і оцінити їх зможе лише той учень, який володіє художнім смаком, тобто вмінням сприймати, переживати, оцінювати естетичне значення хорових творів і розвивати власні творчі здібності.

Художні смаки школярів, прагнення по-своєму, неординарно сприймати хорове мистецтво, потрібно постійно розвивати. Велику роль у цьому відіграє розвинена уява, образне мислення, художня пам'ять, що дає змогу “оживлювати” музичний текст, знаходити художній образ.

Ефективність впливу хорового мистецтва на розвиток художніх смаків визначається багатством і глибиною художнього образу, його здатністю викликати в школярів асоціації з власного досвіду, різні емоції, думки. Художня вихованість школярів, розвиток їхніх художніх смаків залежать від того, наскільки хорове мистецтво здатне формувати морально-естетичне ставлення, сприйняття явищ музичної культури, навколишньої дійсності і впливати на реалізацію цих якостей у власній творчості.

Слід наголосити ще й на тому, що розвиток художніх смаків школярів залежить від сформованості естетичних потреб – особистої вимоги людини до естетичного. Ніхто не навчить учня оцінювати твори хорового мистецтва і естетичне в дійсності, коли не сформує у нього потребу в естетичному. А для того, щоб виробити потреби і через них виховати смак, потрібно виховувати дітей на кращих зразках хорового мистецтва минулого (хорові твори М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, М. Глінки та ін.) і сьогодення (хорові твори В. Антонюка, О. Безбородька, Л. Дичко та ін.).

Висновки. Отже, можемо стверджувати, що саме хорове мистецтво виступає засобом розвитку художніх смаків школярів. У процесі сприймання, виконання, оцінювання творів хорового мистецтва у школярів збагачується художній досвід, породжуються особистісні переживання художніх образів, з'являється можливість для самовиявлення і самоствердження, здійснюється перехід до більш глибокого пізнання мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні / С.С. Горбенко. –К.: Міністерство освіти України, 1999. – 250 с.
2. Лашенко А. Вітчизняне хорознавство в соціокультурному контексті / А. Лашенко // Мистецтвознавство України. – К., 1999. – 23 с.
3. Мінасян Н. Хоровий ренесанс // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 63 – 64.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
5. Сбітнева Л.М. Духовний потенціал хорового мистецтва / Л.М. Сбітнева // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. – Луганськ. – №6(53). – 2012. – С. 163 – 173.

*Іван САПСАЙ***ПОЗАУРОЧНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ЕСТЕТИЧНОГО КРУГОЗОРУ УЧНІВ***(студент V курсу мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич*

Постановка проблеми. Музичне виховання відіграє важливу роль у духовному становленні особистості. Формування музичної культури школярів є головним завданням сучасної педагогіки. Музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання. Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у поза навчальний час. Таку роботу називають позаурочною та позашкільною роботою.

Завдання позаурочної та позашкільної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Викладення основного матеріалу. Сутність позаурочної освіти та виховання як складової частини системи освіти України визначають специфічні умови її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо.

Виховна робота в школі базується на історично обумовлених традиціях виховання особистості, створених представниками різних національних спільнот України, суспільних та родинних цінностях, ідеалах і реалізується в позаурочний час у спільній роботі педагогічного та учнівського колективу школи [1, 15].

Головна мета позаурочної роботи у школі – створення умов для творчого інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах переходу до ринкової економіки, задоволення їх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної та дослідницької діяльності.

Мета позаурочної виховної роботи – поглиблення й розширення знань, формування практичних навичок і світоглядних переконань. Цілеспрямована позаурочна діяльність сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури і моралі.

Важлива роль у вихованні учнівської молоді належить позакласній роботі, яка забезпечує сприятливі умови для ознайомлення юнаків і дівчат з основами зовнішньої політики України, допомагає педагогам виховувати їх патріотами України, розвиває творчі здібності, активність і самостійну діяльність кожного школяра.

Основними завданнями позаурочної роботи є:

- формування суспільно-громадського досвіду особистості;
- розвиток, стимулювання та реалізація її духовного і творчого потенціалу;
- створення системи пошуку, розвитку і підтримки юних талантів для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя;
- залучення до особистісно-значущих соціокультурних цінностей, потреба у яких не забезпечується системою базової освіти;
- задоволення потреб особистості у професійному самовизначенні;
- забезпечення соціально-педагогічного захисту неповнолітніх та організація їх дозвілля;
- розвиток психофізичних ресурсів, зміцнення здоров'я, підтримка високої працездатності протягом всього періоду навчання;
- виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції, здорового способу життя засобами фізичної культури та спорту.

Кардинальні зміни у всіх сферах життя в Україні, які почалися в кінці минулого і успішно продовжуються на початку нинішнього століття, детермінують необхідність докорінних змін в методах та формах роботи по формуванню духовно багаті особистості на шляху становлення громадянського суспільства. Без сумніву, що основне навантаження в цьому покладається на українську школу, де формується майбутнє української нації.

Перед школою ставиться дуже важливе завдання: формування духовного світу людини, її естетичних почуттів і смаків, у зв'язку з чим особливого значення набуває підвищення ефективності викладання предметів художнього циклу, зокрема музики.

В історії української школи були різні підходи і напрями щодо організації музичної освіти і музично-виховної роботи.

В 70-ті роки минулого століття академік АПН СРСР композитор Д. Б. Кабальєвський розробив музично-педагогічну концепцію, яка виходить з того, що основним завданням масового музичного виховання в загальноосвітній школі є не стільки навчання музики саме по собі, скільки вплив за допомогою музики на весь духовний світ учнів, насамперед на їхню моральність. Отже, виконуючи



естетичну, виховну і пізнавальну функції, «музичне мистецтво водночас становить невід'ємну частину самого життя, тому в процесі музичного виховання в школі потрібно пов'язувати музику як мистецтво з музикою-шкільним предметом, а заняття з музики – із життям».[6] Причому мистецтво, музика як частина його, набирає дедалі більшої ваги для всебічного розвитку особистості, особливо поза систематичною освітою. Таке становище значною мірою пояснюється як специфікою останнього, так і специфікою прилучення до світу прекрасного. Як слушно зазначає М. Каган, на цьому шляху є три дороги: перша – це передача людиною людині знань, друга – передача вмінь і третя – передача цінностей, оскільки предметна діяльність реалізується потрібним чином – як діяльність перетворююча, як діяльність пізнавальна і як діяльність ціннісно-орієнтуюча. Тому людина у процесі розвитку повинна оволодіти всіма трьома видами діяльності.

Метою художньо-естетичного виховання у позаурочній діяльності є освоєння цінностей, формування в учнів ціннісного ставлення до світу, здатності сприймати і примножувати художні цінності у царині дозвілля. Щоб формувати духовну культуру учнів, недостатнє забезпечення умов для опанування системою знань і вмінь, включення в художню діяльність, потрібно виховувати ціннісне ставлення до мистецтва через власний емоційний досвід [2, 26]. Змістом цього досвіду є:

- Сукупність потреб соціокультурного характеру, спрямованих на соціально значущі об'єкти і діяльність;

- Здатність до відчуття широкої палітри емоцій, до морально-естетичних переживань;
- Здатність до вияву емоцій різної інтенсивності у відповідності із суспільною системою цінностей та ідеалів. Емоційний лад не залежить від знань, хоча й передбачає їх, адже без мінімальних знань про художній твір ставлення до нього не виникає. Чим ширіша, природніша сила радості, захоплення, печалі, що охоплює школяра під час спілкування з художніми цінностями, тим ближче вони до засвоєння емоційного досвіду

Програма «Освіта України XXI століття» визначила основний напрям, зміст і методи виховання підростаючого покоління в сучасних умовах. Це, насамперед: формування наукового світогляду молодих поколінь; виховання переконаності, вірності бойовим і трудовим традиціям українського народу; потреби наслідувати їх, розвивати і примножувати; виховання високих почуттів патріотизму і громадянського служіння своїй Батьківщині; формування громадянської самовідданості; вміння протистояти чужому негативному впливові; формувати загальнолюдські цінності особистості.

У визначенні змістувиховання учнів в позакласній роботі педагогіка завжди повинна виходити із законів Української держави про школу. Вона враховує потреби нашого суспільства і перспективи будівництва незалежної України. Чим глибше ми оволодіваємо здобутками вітчизняної педагогіки, її історією, повніше і всебічніше досліджуємо народну виховну мудрість і науково-педагогічну спадщину як єдину і цілісну національну систему, тим глибше і чіткіше усвідомлюємо її провідні традиції, ідеї, закономірності розвитку, сучасні перспективні тенденції і галузі співробітництва школи з батьками і громадськістю з питань виховання учнів в позакласній роботі.

Основні змістові компоненти нового педагогічного мислення щодо проблеми виховання школярів засобами позаурочної виховної роботи полягають у наступних фундаментальних положеннях:

- дитина – центр навчально-виховного процесу, суб'єкт навчання і виховання;
- виховання дітей засобами позакласної роботи – це за своєю суттю є самонавчання, самоосвіта, самовиховання, самоорганізація і самореалізація особистості;
- виховання дітей повинно бути природовідповідним, батьки і школа покликані бути головними вихователями дитини на протязі її дитинства;
- виховання дітей на національних традиціях – всеохоплююча і багатогранна система впливів, ідей та підходів, яка покликана пробуджувати, стимулювати розвиток закладених природою задатків і можливостей дитини, набуття нею соціального досвіду і реалізації завдань гуманізації і демократизації системи освіти.

Сучасний рівень розвитку національної системи виховання української педагогіки створює умови для індивідуально-конкретного, особистісно-спрямованого виховного впливу. Це сприятиме тому, щоб учень міг бути у гармонії з собою, із оточенням, бачити себе у єдності ланок: минуле – сучасне – майбутнє.

Завдяки гуманному спрямуванню позакласної виховної роботи в учнів формується розуміння про суспільно-корисні цінності, прагнення бути чесними і справедливими людьми, палкими патріотами, свідомими громадянами України. Педагоги ставлять суспільно-значущі цілі і завдання; в дружньому, партнерському спілкуванні, спільній діяльності з учнями і батьками допомагають у виконанні ними цих цілей. Відчуваючи себе вільно і невимушено (саме при такій умові особистість стає відкритою, а її пізнавальний потенціал працює на природному високому рівні ефективності), учні різного віку в майбутньому роблять свій вибір, приймають власні рішення, отже, розвивають, творять себе, стають борцями за мир і злагоду. Кожному батькові, вчителю, вихователю треба глибоко усвідомити, що з наукової точки зору не можна виховувати іншого. Можна виховувати лише себе.

Треба постійно підвищувати статус дитини у родинному, шкільному і громадському житті з метою формування готовності бути господарем на рідній землі, захисником рідного дому і Вітчизни, ініціатором добрих справ, державо творцем.

Основні форми і методи позаурочної музично-виховної роботимають бути оригінальними, творчими, науково обґрунтованими, майстерно сконструйованими, тобто мають гармонійно



поєднувати довершеність, оригінальність і красу. Як і в художньому творі, форми виховання мають свої структурні компоненти (композицію), тобто свій початок і закінчення (експозицію, зав'язку і розв'язку), кульмінаційні моменти, що хвилюють душу дитини, підлітка, юнака чи дорослу людину, формуючи нестандартність їхнього характеру. Як і форми живопису, форми виховання забезпечують певне забарвлення, тон, відтінки, форми виховання забезпечують також оригінальність побудови змісту, виховних впливів, естетизацію виховного процесу. «Мистецтво виховання має ту особливість, – підкреслював К.Д.Ушинський, – що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою. І тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана теоретично чи практично» [3,25].

Є різні підходи до класифікації форм виховання: фронтальні чи масові; групові чи гурткові; індивідуальні. Зроблено спроби класифікувати форми організації навчально-виховного процесу залежно від методики виховного впливу. За такої класифікації форми виховання поділяють на групи: словесні (інформація, збори, конференції, зустрічі, усні журнали, радіогазети тощо); практичні (походи, екскурсії, спартакиади, олімпіади, конкурси); наочні (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки дитячої творчості, книжкові виставки і вітрини нових книжок, тематичні стенди тощо).

Масові форми виховної роботи. До них відносять конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси тощо. Читацька конференція – важливий засіб пропаганди художньої та науково-популярної літератури серед учнів, який допомагає їм глибше зрозуміти зміст та поетику твору, прищеплює літературно-естетичні смаки. Конференції проводять на матеріалі одного або кількох творів однієї теми, творчості письменника, з окремої літературної або наукової проблеми. Залежно від типу конференції та індивідуальних особливостей читацького колективу визначають структуру її проведення. У 5 – 7 класах вона наближається до бесіди, під час якої учні висловлюють своє ставлення до конкретного твору, читають напам'ять уривки з нього, ставлять інсценівки або переглядають діафільм, кінофільм. У старших класах учні виступають з доповідями, повідомленнями, в яких розмірковують про моральні риси, якості та вчинки персонажів, аналізують художні особливості творів. Тематичні вечори, вечори запитань та відповідей присвячують різноманітним аспектам внутрішнього і міжнародного політичного життя, науки, техніки, культури, спорту, явищ природи тощо. На таких вечорах виступають запрошені гості, демонструють кінофільми та ін., у їх підготовці й проведенні беруть участь самі учні. Ранки-зустрічі, літературні вікторини, практикують у роботі з молодшими школярами.

Групові форми виховної роботи. До цих форм належать політичні інформації, години класного керівника, гуртки художньої самодіяльності, робота з пресою, радіо- і телепередачами, екскурсії, походи та ін.

Виховна робота передбачає екскурсії на підприємства, в музеї, на виставки. З учнями середнього шкільного віку влаштовують близькі прогулянки в парк, сад, поле, на берег річки, а також одноденні походи (для старшокласників – кількадевні).

Індивідуальні форми виховної роботи. Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості, через «внутрішні умови». Необхідною умовою успішної індивідуальної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів. Щоб впливати на особистість, треба її знати. Передусім важливо встановити довірливі, доброзичливі стосунки між педагогами й вихованцями. Зробити це часом нелегко, оскільки учні, які найбільше потребують індивідуальної виховної роботи, нерідко підозріло ставляться до педагогів. Велике значення при цьому має авторитет вихователя, знання ним вихованців, уміння швидко зорієнтуватися у ситуації, передбачити наслідки своїх дій.

Така робота повинна бути систематичною. Спрямовуватися не лише на проведення бесід з конкретного приводу, а й наперед продуманих профілактичних розмов та інших заходів з виховання.

В індивідуальній виховній роботі осмислюють і визначають термін педагогічного впливу: розрахований він на отримання очікуваних результатів негайно чи внаслідок тривалого впливу на особистість. В одних випадках реагують на вчинок одразу, в інших – детально аналізують його і лише тоді вирішують, яких заходів виховного впливу вжити.

Однією із найпопулярніших класифікацій методів можна вважати класифікацію, розроблену і обґрунтовану В.А.Сластьоніним, згідно з якою методи поділено на чотири групи.

Перша група – методи формування свідомості особистості (бесіда, лекція, метод дискусійного характеру, переконання, навчання, метод прикладу).

В основі цієї групи методів лежить слово педагога – найпопулярніший інструмент у педагогічній діяльності. В руках у педагога слово – такий самий могутній засіб, як і музичний інструмент в руках у музиканта, як фарби в руках у живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність.

Друга група – методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки (привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховуючої ситуації, метод прогнозування).



Логічний зв'язок між цими групами методів: від слова – до конкретної справи. Адже саме в процесі різнопланової діяльності школярів закріплюються знання, формуються уміння, навички, звичні норми поведінки, створюються умови для внутрішньо колективних відносин, укорінення елементів моральності та етики.

Третя група – методи стимулювання діяльності і поведінки. Виходячи з того, що ця група є допоміжною, оскільки кожен із методів використовується як відповідний стимул, що сприяє ефективному використанню методів двох попередніх груп, методи можна розподілити на дві підгрупи:

1. Засоби емоційного стимулювання, що застосовуються в процесі формування свідомості особистості (влучний добір питань; аналіз проблемних питань, моральних конфліктних ситуацій, створення уявних ситуацій морального вибору, близьких життєвому досвіду школярів, аналіз міркувань ровесників, протилежних висловлювань, розбір етичного змісту прислів'їв і приказок, афоризмів, життєвих девізів, ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру, гра).

2. Засоби стимулювання різнопланової діяльності школярів і досвіду позитивної суспільної поведінки (гра, змагання, романтика, заохочення, покарання).

Четверта група – методи самовиховання (самопізнання, самоствалення, саморегуляція) [4,16].

Відомий педагог І.П.Іванов, автор популярної методики колективних творчих справ, запропонував класифікацію форм виховної діяльності згідно основних напрямів:

- пізнавальні справи – вечір-збір веселих задач, вечір-подорож, вечір розгаданих і нерозгаданих таємниць, місто веселих майстрів, захист фантастичних проектів, прес-бій, прес-конференція, розповідь-естафета, збір-диспут, турнір-вікторина, усний журнал тощо;

- художні справи –кільцівка пісень, концерт-блискавка, ляльковий театр, літературно-художні конкурси, турніри знавців поезії, естафети улюблених занять тощо;

- спортивні справи – весела спартакіада(зимова, літня), спартакіада народних ігор, сюїта туристичних ігор, походи, екскурсії, естафети, малі олімпійські ігри тощо;

- суспільно-політичні – день знань, день конституції, новорічне свято, свято матері, свято захисника Вітчизни тощо;

- організаційні справи – газета «Блискавка», день народження колективу, «Жива газета», журнал-естафета, колективне планування, загальний збір, естафета дружби тощо;

- трудові справи – трудова атака, трудовий десант, подарунок далеким друзям, трудова пошта, трудовий рейд, трудовий сюрприз, трудова фабрика [5,67 – 73].

Аналіз нормативної, наукової, практичної і методичної літератури дає змогу зробити висновок, що основними напрямками позаурочної і позашкільної виховної роботи можуть бути: соціокультурний, художньо-естетичний, дослідницько-експериментальний, науково-технічний, еколого-природничий, туристсько-краєзнавчий, фізкультурно-оздоровчий, військово-патріотичний, дозволево-розважальний.

Отже, методика педагогічного впливу є системою засобів, яка використовується з метою організації різнопланової діяльності дітей, що забезпечує її різнобічний розвиток.

Серед найважливіших джерел, які постійно живлять методику виховання, є історичний досвід школи; передовий досвід сучасної вітчизняної і зарубіжних шкіл; теоретичні праці відомих педагогів; спеціально організовані педагогічні експерименти, що підтверджують чи спростовують істинність наукового чи практичного характеру.

Методика виховання постійно бере ідеї з наукових педагогічних праць. Не можна бути досконалим педагогом-практиком, не знаючи відповідної науково-методичної літератури. В свою чергу, безплідними суб'єктивними будуть методичні рекомендації науковця, який, не знаючи практики роботи школи, стане висвітлювати обрану ним педагогічну проблему. Методична література може мати наукову цінність лише тоді, коли методичні рекомендації є науково обґрунтованими, психологічно вмотивованими, а не рецептивними, об'єктивним міркуваннями.

В науковому виданні доктора педагогічних наук, професора кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання, Черкасова Володимира Федоровича «Методика викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах», наголошується на тому, що шкільні програми 1994 року видання, укладені А.Авдієвським, А.Болгарським, І. Гадаловою і З.Жофчаком мали значну перевагу в порівнянні з попередніми програмами. Їхні укладачі запропонували одночасно програми з позакласної роботи з музики, котрі вважаються логічним продовженням роботи з музично-естетичного виховання молоді розпочатої на уроках. Позакласну роботу укладачі програм поділяють на масову та гурткову. Цінним є те, що укладачі програм дають ґрунтовні методичні поради відносно змісту і організації роботи гуртків. Не забувають вони і про вимоги відносно знань, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти для повноцінної участі в роботі художніх колективів. Відтак, у програмах чітко окреслено обсяг понять із засвоєння ритму, мелодії, гармонії, форми виразності, розуміння музики, споріднених видів мистецтва. Крім того, визначено уміння зі слухання музики, рухів під музику, співів, виконавства на музичних інструментах, музичної грамоти та музичної творчості для учнів кожного класу. Також слід зазначити, що навчальний музичний матеріал укладачі програм розосереджують відповідно до ступеня складності, а саме: перша ступінь (для учнів 1-2 класів), друга ступінь (для учнів 3-4 класів) тощо. Зміст програм містить твори українських композиторів різних епох, українські народні пісні та їх обробки. У програмах пропонується репертуар для хорового гуртка, фольклорного ансамблю, ансамблю сопілкарів, ансамблю бандуристів та ансамблю українських народних інструментів



З вище викладеного можна зробити **висновок**, що музика відзначається різноманітністю і складністю функцій, багатогранним і тонким впливом на духовний світ і спосіб життя людини. Тому процес ознайомлення слухачів з найрізноманітнішою музикою, свідками якої ми є, породжує гостру необхідність у підготовці такої аудиторії, яка могла повноцінно переживати і осмислювати музичні твори. Адже слухаючи їх, людина сприймає те, до чого вона заздалегідь підготовлена, що вона може і хоче сприймати, що відповідає її знанням і уявленням. За рамками цих уявлень музика лишається для неї чужою, незрозумілою мовою. Унікальна особливість музичного мистецтва полягає у дивовижній «індивідуальності», у зверненні до найпотаємніших струн людської душі. Тому дослідники у галузі музично-естетичного виховання дедалі більший інтерес виявляють до вивчення внутрішньої психологічної структури особистості, до її особливостей сприйняття музичних творів. А музично-виховна робота у позаурочний час сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амирова З.Б. Формы и методы в контексте патриотического воспитания /З.Б. Амирова // Педагогические науки. – 2006. – №4. – С.1.
2. Липский В. Н. Эстетическая культура и личность / В. Н. Липский – М.: Знание, 1987. – С.128.
3. Педагогіка / ред. В.М. Галузак. – Вінниця: Книга-Вега. – 2003.
4. Про діяльність позашкільних закладів України в нових умовах // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992 р. – № 17-18. – С.27, 43.
5. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей у позаурочній виховній діяльності // Рідна школа. – 2003. – № 9.
6. Черкасов В.Ф. Методика викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах / В.Ф. Черкасов: Навч. посібник. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014. – 380 с.

Інна СЕРДЮК

МАЛЮНОК НА СКЛІ ЯК БАГАТОГРАННЕ ЯВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Т.В. Фурсикова

Художня культура кожної країни багаторядна й не існує як єдине ціле, хоча й визначається національною парадигмою розвитку. Образотворче мистецтво – це частина художньої культури, і воно також складно структурується за стилями, напрямками, течіями. Щоб уявити цілісність українського образотворчого мистецтва, необхідно добре знати всі його складники.

Малярство на склі або картина на склі – це один з різновидів народного декоративно-прикладного мистецтва. Твір виконується зі зворотної сторони скла олійними, темперними або акриловими фарбами. Розвиток народного малювання на склі в Україні припадає на кінець XIX – початок XX ст. Ікони на склі, виконані без дотримання церковних догм, пов'язувалися з релігією та побутом. Твори на склі відрізнялися яскравими кольорами, декоративністю, невимушеною пластикою. «Мальованки» чи, як їх називали подекуди, «червоні» образи захоплювали, полонили своєю загадковістю [2, 123].

Малюнок на склі як своєрідне явище народної культури все частіше привертає увагу мистецтвознавців, художників, музейних працівників, учителів образотворчого мистецтва. Він має давні традиції у світовому професійному і народному мистецтві, а своїм корінням сягає часів Візантії та Риму. У Центральній Європі розвиток малюнку на склі припадає на XVIII ст. Активні осередки цього виду мистецтва були відомі у Румунії, Словаччині, Польщі. На Україні, насамперед, у гірських районах Карпат, а також на Покутті і Поділлі він поширився у XIX ст. і майже протягом століття належав до пріоритетних видів народного образотворчого мистецтва. Подібно до міфології, словесного фольклору, у малярстві на склі відбилися естетичні смаки народу, особливості побуту, соціальні мотиви, розуміння явищ навколишнього світу. Тут органічно поєдналися реальне з ірреальним, казкове і правдиве, земне і фантастичне [4, 172].

Малюнок на склі мав релігійний характер, проте у трактуванні сюжетів митці з народу не завжди дотримувалися традиційної іконографії. Побутували сюжети, генетично пов'язані з давніми уявленнями про добро і зло, з ідеєю заступництва, землеробськими і скотарськими обрядами. Найбільш улюбленими в народі були образи Миколи, Юрія, Іллі, Петра і Павла. Чільне місце у народному пантеоні святих займали Марія з дітями, Параскева П'ятниця, Варвара, Катерина. Рідше зустрічаються ікони «Страшного суду», «Покрови», «Притчі про багача і бідного Лазаря» [7, 36].

Ікони на склі, за окремими винятками, не займали місця у храмі, а призначалися для інтер'єру селянських хат чи висіли у скромних придорожніх каплицях. Розміщені на видному місці в один ряд, вони виконували роль домашнього іконостасу. Серед барвистих верет і ліжників, посуду і кахлів малюнок на склі вносив в інтер'єр народного житла дзвінкий колірний акцент, збагачував його декоративне оздоблення.

Зазначимо, що про осередки малювання на склі немає фактичних і джерельних відомостей. У більшості випадків – це дані про місце придбання чи знахідки творів. Одними з найбільш відомих центрів народного малюнку на склі можна вважати Богородчани і Снятин. Відомі згадки про народного майстра Петра Немчика, який працював у другій половині XIX ст. в Богородчанах і збував свої твори у навколишніх містечках та селах (Надвірна, Отиня, Рожнятин), а також на ярмарках у Крилосі під Галичем. Великою популярністю живопис на селі користувався на терені Гуцульщини. В



музейних збірках цей регіон представлений творами із Яворова, Космача, Жаб'я, Березова Нижнього, Старих Кутів, Криво рівні та інших місцевостей. Правда, немає жодних даних про осередки чи творчість окремих майстрів на Гуцульщині, які б займалися живописом на склі. Можна лише припускати, і що цей вид мистецтва потрапляв сюди не і тільки з рук заїжджих малярів, а виходив і з-під пензля гуцульських майстрів. Твори малюнку на склі анонімні і в своїй більшості не датовані. Лише на поодиноких іконах можна зустріти напис про точний час їх створення [6, 246].

Художньою особливістю малюнку на склі є площинність зображення, яскравий колорит, багата декоративність [4, 175]. Арсенал зображальних засобів мінімальний – графічна лінія, обмежена палітра локальних кольорів, які подані, в основному, у співвідношенні червоного, синього, зеленого, білого, жовтого. Характерне доповнення ікон на склі – декоративні мотиви рослинного походження: тюльпани, лілії, дзвіночки, рожі.

Народні майстри вправно володіли лінією, яка була визначальним засобом творення образу. Вони окреслювали силует фігури, риси обличчя м'яким, плавним, а інколи розмашистим контуром, виявляючи найбільш характерне. Ритм ліній, покладених по формі у різних напрямках, оживляв локальні кольорові площини, декоративно збагачуючи композицію. Дивовижний талант творців з народу на повну силу виявлявся у відчутті кольору і умінні скупкою палітрою надати образів мажорного звучання.

Органічним компонентом творчого процесу народного майстра виступає техніка виконання, бо малюнок на склі має свою специфіку у технології та методи малювання. Колись використовували гутне, згодом перейшли на фабричне скло. Інколи до нанесення контурів скло ґрунтували тонким шаром желатини для кращого прилягання фарби до гладкої поверхні. Контурний рисунок наносився пером або пензлем. Після висихання контурів прокладали елементи декору, складки одягу, вимальовували дрібні деталі. Потім площини покривали відповідними кольорами від найясніших до темних тонів.

Тривалий час малюнок на склі як вид народної творчості не викликав такого зацікавлення, як вишивка, художня обробка дерева, писанкарство, кераміка, ткацтво. Але все ж дослідники його були. Першим на Україні оцінив художню вартість народного малювання на склі І. Свенціцький. З його ініціативи ікони на склі були показані на виставці галицького примітиву XVII–XIX ст. у 1939 році в залах Львівського музею українського мистецтва. У радянський час з'явився ряд публікацій, присвячених живопису на склі, в яких автори торкаються питань іконографії, художніх особливостей малярства на склі, його зв'язків з фольклором, техніки виконання, однак не вичерпують проблеми в цілому, на що не претендує і дана стаття. На сьогодні твори малюнку на склі зберігаються в музеях Львова, Києва, Коломиї, Івано-Франківська. Цінними є приватні збірки колекціонерів І. Гречка, В. Вітрука, Я. Лемека, Я. Мотики, Б. Сороки зі Львова та І. Снігура з Чернівців [6, 250].

У Румунії, Словаччині, Польщі та Югославії малюнок на склі нині розвивається переважно серед народних майстрів і самодіяльних художників. У той же час на Україні до цієї техніки малювання звертаються здебільшого художники-професіонали. Велика роль у відродженні традицій малювання на склі належала відомій львівській художниці Ярославі Музиці. До живопису на склі вона зверталася і в молодому віці, і в зрілому періоді творчості. Вперше понад двадцять композицій на склі вона показала на виставці у Львові 1935 року. Плідними були 1965–1968 роки, протягом яких з-під її пензля з'явилося близько тридцяти творів живопису на склі, що експонувалися на персональній виставці художниці у Львівській картинній галереї. Тематика робіт найрізноманітніша: казкові сюжети, жанрово-побутові сцени, натюрморти, портрети історичні і сучасників, міфологічні мотиви [8].

О. Кульчицьку народний живопис на склі цікавив і як художницю, і як дослідницю матеріальної та духовної культури народу. Спроби малювання на склі робили О. Сорохтей та О. Шатківський. В останні роки життя цей вид мистецтва привернув увагу М. Сельської, вона малувала на склі натюрморти і портрети. Окремі композиції були повторенням її живописних полотен. Наприкінці 60-х років до малюнку на склі звернувся Р. Петрук, відомий, насамперед, як майстер декоративної кераміки. Його композиції відзначаються граничним лаконізмом, скупістю виражальних засобів, напруженим емоційним звучанням образу. Широке визнання здобули твори художниці з Ужгорода Н. Кирилової. Опіраючись на здобутки народного живопису, вона знайшла синтез традиційних виражальних засобів з композиційними прийомами сучасного мистецтва, її живопис на склі відзначається індивідуальним світобаченням, складною ритмічною структурою, асоціативністю, багатозначною образністю [4, 172].

Є ряд робіт живопису на склі у творчому доробку І. Остафійчука. Для художника характерні невеликі за форматом композиції, сюжети яких складають народні пісні, а також жанрові сцени.

Композиції на склі Ю. Віктюка – це здебільшого повтори його графічних творів. Правда, тут він добре відчуває специфіку скла як матеріалу: на склі сюжетні мотиви набирають іншого регістру звучання, ніж у графіці.

Для В. Семенюка малювання на склі – не тимчасове захоплення, а один з видів творчості, до якого він постійно звертається, намагаючись зберегти художні та духовні начала народного живопису на склі, збагнути і по-своєму, не наслідуючи, переосмислити силу його мистецьких засад. Глибоко образні композиції його динамічні, форма експресивна.

Багатство декоративних можливостей живопису на склі приваблює М. Андрущенка, який у цій техніці малювання виявляє нові грані творчості [8].



Цікавими пошуками позначені композиції А. Бачинської-Сельської. Наприкінці ХХ століття на виставках з'являлося чимало цікавих робіт на склі М. Красника, Д. Наумко, Х. Абрагамовської. До малювання на склі звертаються художники Г. Новоженець, П. Гуменюк, М. Мотика. Заслугує на увагу живопис на склі художників І. Нестеренка (Київ), А. Денисюк (Львів) та самодіяльного художника В. Сивака (Київ) [8].

Самобутніми рисами відзначається живопис на склі І. Сколоздри, народного майстра з с. Розвадів на Львівщині. Його творчість тісно пов'язана як з традиційним українським народним малярством на склі, так і з народною вишивкою, декоративним розписом, різьбленням по дереву, писанкарством, розписом на кахлях. Живопис на склі художник розвиває на основі власного розуміння краси оточуючого світу. Теми для своїх творів І. Сколоздра черпає з фольклорних, історичних та літературних джерел, не оминаючи і сучасної тематики. Тут на перший план виступають декоративні елементи – одна з основних художніх якостей малювання на склі [5, 12].

Попри всі теперішні здобутки, малюнок на склі ще не отримав на сьогодні широкого побутування у сфері художньої культури. Оскільки в цьому виді мистецтва працюють переважно художники-професіонали з широким спектром зацікавленості, до живопису на склі вони звертаються епізодично. Інституції, які опікуються народною та самодіяльною творчістю, а також Спілка художників, музеї ще не достатньо підтримують і пропагують митців, що звертаються до живопису на склі. На Україні видань про цей вид мистецтва дуже мало, до сьогодні ще не видано монографії чи хоч би альбому, присвяченого малярству на склі [9].

Організація експозицій з музейних збірок, приватних колекцій та персональних виставок художників буде сприяти відродженню малярства на склі, дасть потужний імпульс для повернення втраченої спадкоємності.

Одним з найяскравіших представників живопису на склі є Анастасія Рак, яка своєю творчістю останнім часом вона добре відома шанувальникам народного малярства. Її роботи – це наївне малярство, що увібрало в себе уявлення народної картинки, мова якої узагальнена й символічна. Теми й сюжети демонструють залюбленість у просте селянське життя, а також знання трафаретних канонів цього жанру. Вона малює краєвиди ідеалізованого українського села з церквою, хатою, річкою чи ставком, розкішними квітами, домашніми тваринами, парубками й дівчатами в національному вбранні біля колодязя. Майстерно володіючи технікою розпису на склі, майстриня прорисовує контур малюнка чорною тушшю пером, користується темперою, олією, гуашшю, застосовує для більшої яскравості фольгу, кольоровий папір. Це надає її роботам відтінку так званого базарного малярства, поширеного колись на ярмарках [6, 251].

Народне малярство на склі в історії українського мистецтва розглядається як таке, що творилося на Прикарпатті. Однак ім'я Анастасії Рак відкрило нову сторінку: виявляється, малювання на склі поширене і на Лівобережжі (Полтавщина, Київщина, Черкащина). У дитинстві і в повоснні роки його багато бачила по хатах Анастасія Рак. У царину народною малярства, подвижниця увійшла на крутому зламі суспільно-історичних подій, відлік яким почала Чорнобильська катастрофа, так немов тим вибухом було зірвано саван тоталітарної ідеології – благодатний озон оповив духовне ество людське й вихлопнув тривалий час закуті струмені творчості. Саме другою половиною 80-х позначена творча хода малярки. Її перші її картини на склі, показані численним глядачам на величезному вернісажі Андріївського узвозу до днів Києва, як зауважили фахівці, поставили мисткиню в ряд визнаних талантів українського народного мистецтва. Найпам'ятніші 90-і роки простелилися їй щасливими дорогами до сердець шанувальників мистецтва – 7 персональних і 5 групових виставок. Свою найзаповітнішу мрію стати художницею вона плекала з юних літ, і враження дитинства, юності про рідну полтавську землю, цей святий вогонь творити вона ревно берегла і мужньо пронесла через моторошні голодомори 30-х і 40-х, вікопомні репресії та німецьку неволю в часи Другої світової війни. А ще і вимушені життєві шляхи-дороги аж на Далекий Схід – далеко поза рідним краєм. Після багаторічної вчительської роботи пішла на відпочинок – і, немов з невибувної чистої криниці пригорщами добувається живлюща вода, картину за картиною вимальовує вона, на яких розпростерся світ широких лісів і зелених левад, тихих главків і чистих річок, густих дібров і сільських хат, невтомних вітряків і затишних садиб. Величних сяючих соборів. І, мов диво з див, вималюваний люд святковий та гречний. Вже у перших картинах на склі вона заявила себе художницею сформованою, мудрою, з власним стилем, пластикою, чистотою колірною і насиченістю, образною системою і успадкованими традиціями. Сприймання нею багатоманіття видимого Світу – Земля, Води і Високі Небеса, хати й церкви, люди і птахи на картинах – як цілого божественного, як найвищого і недосяжного Божества – це втілення правікового народного відчуття єдності Космосу і Творця його. Її позарозумовій духовій свідомості відкривався вищий Лад речей, художньою уявою осягнутий і виповіданий, де все неперервно плине у Всеблагості і Гармонії. Творене нею мистецтво цілковито індивідуальне, особистісне, єдине і є достоту цінною складовою множинного, його параметрів і найвластивіших ознак українського образотворення. В основі її багатьох сюжетів проявляється фольклорне мислення – поетика сприймання навколишнього буття – не шляхом ілюстрування обраних мотивів, а особисте переживання побачених картин дитинства, подій народного життя [4, 176].

Народне мистецтво за довгі роки сформувало багато канонічних сюжетів, і художник, дотримуючись їх, опиняється в інформаційному просторі історичної пам'яті. Художня уява у процесі втілення образів відбирає з того, що висуюють суспільні ідеали часу. І «робити» план картини –



витворювати свій сюжет то завжди творчо виснажливий процес. Яюсь наче несподівано Анастасія Рак взялася вимальовувати натюрморти, букети квітів, птахів з квітами і в цьому; жанрі явила яскраву національну форму. Ритмами мас, насиченими кольорами, внутрішнім рухом. Її естетика споріднена з творчістю Катерини Білокур. Їх єднає і винятковий стоїцизм, і внутрішня захована в глибинах ества святість переживання краси навколишнього, і неситима жага бути маляркою щоб розказати про найпотаємніше, що бачить серце. І витворити свою картину, свою художню мову, свої образи й з глибини душі видобувати найдивніші барви, сюжети, ритмічний лад, будучи у цій справі кожна сама собі найправдивішим вчителем. Духовна свідомість Анастасії Рак у юні роки увібрала мистецьку культуру килимарства, вишивки, а надто народного іконопису, його стильову виразність та архітектоніку і врочистість. Хоча її творчості властива секулярна тематика, людські постаті нею виписані за релігійними канонами – величними, мудрими, значущими. Портрети І. Мазепи, Т. Шевченка – образи мислителів, з індивідуальними рисами. Або численні варіативні сюжети «Козака Мамає». Появі нових образів картин в Анастасії Рак передує внутрішня робота серця, й тому так органічно оживлюються зужиті сюжетні схеми. Духовним досвідом, образною системою, «філософією серця» і принципами народного світосприймання Анастасія Рак розширює річиче великого українського стилю, вона по праву увійшла в коло найвидатніших імен: Ганни Собачко, Тетяни Пати, Катерини Білокур, Марії Приймаченко, Параски Хоми, Марфи Тимченко примноживши здобутки у ділянці естетики народної картини на склі, образно-стильові засоби виразності. Найдавніші народні свята сонячного циклу – Різдво, Водохреща, Великдень, Зелена неділя, Купала, звичаї колядування, біляхрамові та гуртові урочистості й панорами щоденного сільського буття, де родинні стосунки, сердечні взаємини двох – козака, парубка і дівчини складають морально-етичні підвалини душевної шляхетності українців. Уречевлені багатовікові ідеали народної краси – на склі. Чомусь забутому матеріалі. Це Анастасією Рак явлена в ХХ столітті мальовнича Україна [1].

Малюнок на склі є яскравим прикладом образотворчого фольклору, що живиться багатими мистецькими традиціями минулих віків. У малюванні на склі відбилися естетичні смаки народу, реалії побуту, соціальні мотиви, розуміння явищ навколишнього світу. Тут органічно поєдналися казка і правда, фантазія і реальність.

Малюнок на склі, продовжуючи бути традиційним у своїй основі, виступає оберегом національної самобутності, показником високих моральних та естетичних якостей українського народу. Малюнок на склі, як і все традиційне мистецтво, постає не лише художнім відображенням реалій навколишнього світу, а й національною формою духовного буття народу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данченко О. С. Народні майстри / О. С. Данченко. – К. : Радянська школа, 1982. – 128 с.
2. Іван Гречко: українські колекціонери : [альбом] / упоряд. Т. Лозинський. – Львів-Київ : Оранта, 2006. – 272 с.
3. Іван Сколоздра. Живопис на склі [Текст] : альбом / Авт.-упоряд. В. П. Откович. – К. : Мистецтво, 1990. – 120 с.
4. Кульчицька О. Л. Про народне малювання на склі / О. Л. Кульчицька // Матеріали з етнографії та художнього промислу. – Вип. 3. – К., 1967. – С. 172–176.
5. Найден О. Українське народне мистецтво ХХ ст. / О. Найден // Народне мистецтво. – 2002. – № 1–2. – С. 12.
6. Островский Г. С. Украинская народная живопись на стекле / Г. С. Островский // Панорама искусств. – М. : Советский художник, 1982. – № 5. – С. 246–255.
7. Український іконопис XII–XIX ст. з колекції НХМУ : [Альбом] / Авт. вступ. ст. А. Мельник; Упорядкув. Ю. Литвинець. – Хмельницький : Галерея, 2004. – 254 с.
8. Шпак О. Особливості іконографії народних ікон на склі другої половини ХХ століття: образи Христа і Богородиці / Оксана Шпак // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв [Текст] : зб. наук. пр. / за ред. В. Я. Даниленка. – Х. : ХДАДМ, 2009. – С. 150–160. (Мистецтвознавство. Архітектура: № 6).
9. Шпак О. Малювання на склі другої половини ХХ ст. : нові матеріали / Оксана Шпак // МІСТ (Мистецтво, історія, сучасність, теорія). – К., 2003. – № 1. – С. 253–263.

Єлизавета СМІРНОВА

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У МИСТЕЦТВІ ТЕАТРУ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В.Ф. Похиленко

На художній образ покладається функція узагальнення явищ, наближення зображуваного світу до реально існуючої його предметності в конкретно-чуттєвих формах «присутності». В ньому знаходять своє примирення одиничне, окреме, типове, в ньому також звершується та надзвичайно важлива метаморфоза, без якої мистецтво як художнє зображення існувати не може.

Театр – мистецтво, в якому людське життя відтворюється живою конкретною людською дією. Якщо в літературі про людську дію письменник розповідає, в живописі цю дію зображено у статичній, застиглій формі, то в театральному мистецтві актор її реально здійснює. Якщо при цьому врахувати, що театральна дія відбувається в безперервному потоці живого людського мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки, якщо взяти до уваги властиву театрові безпосередність емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, то стане очевидною і цілком зрозумілою та виняткова могутність ідейно-художнього впливу, яким володіє театр.

Актор невіддільний від театру, як і театр від актора. Можна твердити, що актор – носій специфіки театру. Синтез мистецтв у театрі, їх органічне поєднання в спектаклі необхідні лише в одному випадку



– коли кожне з них виконуватиме певну театральну функцію, підтримуватиме вплив мистецтва актора. Драматург, декоратор, музикант говорять із глядачем лише через актора і у зв'язку з актором. Координатором усіх мистецтв у театрі, творцем спектаклю, його мистецької впливовості через численне поєднання художніх образів залежно від кількості акторів є режисер[7].

Художній образ називають живою «клітиною» мистецтва, безпосередністю естетичного споглядання істини, оскільки і саме мистецтво визначається як мислення в образах. За допомогою осягнення образу ми пізнаємо природу мистецтва. Не випадковим є і те, що поняття художній образ перетинається з поняттями відображення, зміст, форма, твір мистецтва. Художній образ має відношення до творчого процесу, починаючи від образно-смыслового задуму і завершуючи втіленням його в упредметнених знакових структурах, а також репродукуванням під час сприйняття мистецтва. Художній образ співвідносять зі специфікою пізнавальної функції мистецтва в порівнянні з науково-понятійним аналізом, особливим емоційно-споглядальним станом людини, талантом митця в образно-метафоричному творенні. Без перебільшення скажемо, що у своєму повсякденні людська особистість живе в світі образів, тропів порівнянь, метафор, метонімії, гіпербол, алегорій, незмінно спілкуючись з природним і суспільним середовищем.

Якщо й справді образ для мистецтва – його серцевина і сутнісна основа, якщо він може розглядатися в контексті різних підходів і проблем, то у такому разі перед нами постає завдання осягнути цю всезагальність конкретніше і знайти те найбільш визначальне, що має стати предметом спеціального розгляду.

Художній образ у науковому тлумаченні прийнято визначати як специфічну форму відображення, що узагальнено виражене в процесі художньої творчості митця і яке характеризується безпосередністю чуттєво-емоційного впливу на суб'єкт сприймання твору. Художній образ – це своєрідна об'єднуюча ланка між реальним світом та його репрезентацією, яка відбувається за законами естетичних перетворень у сприйнятті й переживанні духовних цінностей. Художні образи відрізняються за видами мистецтва, масштабністю, мірою умовності в них, онтологічним статусом[1].

Що ж стосується самої фундаментальності буття художнього образу, то будується вона на загальній психологічній основі відбиття в свідомості людини усіх можливих форм інформації про вплив зовнішнього світу. В найширшому філософському розумінні, як відомо, відображення – то є суб'єктивний образ об'єктивного світу, даного у відчуттях. Психологізм художнього образу, на відміну від будь-яких первинних відчуттів, полягає в тому, що він є ідеальним зображенням. Зауважимо при цьому, що мається на увазі не лише уява чи образ-пам'ять, а й той образ, який своєрідно надбудовується як духовність стосовно того чи іншого матеріального відчуттєвого субстрату. На цю субординаційність рівнів у створенні внутрішнього образу в свідомості індивіда звертали увагу представники старої психологічної школи. Одне з пояснень цього знаходимо у французького психолога Ж.Фонсегрива, на думку якого, природа образу та ж сама, що й природа відчуттів, різниця лише у ступені їх інтенсивності. Будучи автором досить поширеної свого часу книги, на підтвердження цієї своєї тези він звертається до Герберта Спенсера. (той називав відчуття «сильним станом», а образ – «слабким станом») і робить з цього приводу висновок про те, що образ становить своєрідний «контур» по відношенню до відчуттів. Подробиці і другорядні деталі тут, мовляв, можуть втрачатися. Залишається обрис, нагадування.

Образ і чуттєве споглядання у мистецтві тісно пов'язані між собою. Образ без чуттєвої конкретизації взагалі не може відбутися. Саме на цю властивість образу вказував Гегель. За його словами, мистецтво доводить до свідомості істину у вигляді «чуттєвого образу», який у самому своєму явленні має вищий, більш глибокий сенс і значення[2]. На цю тезу необхідно звернути особливу увагу, оскільки в ній формулюється ідея не лише споглядальних особливостей образу, що робить доступним сприйняття змісту і сенсу твору мистецтва. Тут також проглядається основа подальшого розвитку думки про те, що ідея твору перебуває в самому ж цьому чуттєвому образі, що вона невіддільна від нього.

Сприйняття, уявлення і споглядання образу об'єднані між собою тим, що зведені до спільного знаменника, а саме – до конкретності у їх чуттєвій або ж ідеально повторюваній в уяві повноті. Щоправда, і тут є певна ознака відмінності. Передовсім у тому, що уявлення вільно володіє матеріалом психічного досвіду і надає своєрідному внутрішньому баченню більше узагальнюючих рис, усіляких сполучень, підсилення або зменшення вражень. На цю особливість уявлення у порівнянні зі сприйняттям в безпосередньому чуттєвому контакті звертали увагу психологи П.Анохін, С.Рубінштейн, Б.Ломов, Л.Виготський. Для мистецтва, а отже, для пояснення природи художнього образу поряд з тим, що він володіє «індивідуальною дійсністю» (термін Гегеля), звернення до уяви має принципове значення.

Уява спонукає майстра «домалювати» твір, додати щось незриме або висловлене частково. І тоді образ-уява стає набагато повнішим, суб'єктивно емоційнішим. Крізь «магічний кристал» уявлення бачиться образ значно розкутішим, ніж зображена предметність, більш асоціативним і узагальненим. Завдяки ідеальності образу в живому психічному процесі неодмінно має включатися рівень уявлення в формі самої ж уяви, образної пам'яті, присутності ейдетичного образу тощо. Міркування одного з представників сучасної психології Б.Ломова, ґрунтуючись на теорії відображення, заперечують існуюче раніше трактування уявлень: «Це не тінь відчуттів і сприймань, не їх послаблений дублікат, а узагальнений образ предметів і явищ об'єктивної дійсності». Мається на увазі незгода з так званою інтроспекціоналістською психологією, яка бере образ уявлення поза реальною діяльністю суб'єкта,



поза взаємодією з навколишнім світом. Найхарактернішою з особливостей уявлення Б.Ломов називає поєднання в ньому образності (наочності) з узагальненістю. Як правило, пояснює цю думку автор, уявлення про той чи інший об'єкт формується в процесі багаторазового його сприйняття. Завдяки цьому відбувається «селекція ознак об'єкта, їх інтеграція і трансформація; випадкові ознаки, які проявляються лише в деяких одиничних ситуаціях, відсікаються, а фіксуються лише найхарактерніші, а тому найбільш інформативні»[3].

Для мистецтва ці психологічні правила мають значення передусім пояснювальних ознак образу. Водночас вони можуть сприйматися як закон художніх узагальнень, типізації, досягнення ідеальності зображуваного. Вирвати із системи одиничності предмет (явище) і надати йому образних узагальнень, злити в одне ціле ідею та образ вдається лише мистецтву, співмірному в його вищих зразках з власною його сутністю. Неповторність «індивідуальної дійсності» (за Гегелем) утворює ситуацію антонімічності, оскільки в самій ідеї-образності присутній абсолют всезагальності художнього. Ідеальність художнього як колективний досвід, що знаходить свій відбиток в образних структурах, такою ж мірою специфічна в своєму конкретно-чуттєвому явленні, як і узагальнена.

Ідеальність в художньому образі може прочитуватися як через зовнішньо-риторичний (привнесений), так і внутрішньо-органічний сплав ідеї та образу. Нагадаємо, що і сам термін походить від грецького *ідея*, первісний образ. Але є ще й інший смисл: ідеальне – то довершене у мистецтві вираження ідеалу в образі.

Ідеальне не є прерогативою мистецтва і художнього образу, а належить широкому спектру духовної культури як знятий практичний, інтелектуальний досвід. В ідеальному зафіксовано для майбутнього колективну пам'ять пізнання. І оскільки ідеальними є знання законів, апріорність і абстрагованість уявлень, то на цій основі можливе конструювання образу-символу, образу-алегорії, образу-ідеалу. В ідеальному предметності у її фізичному значенні втрачає себе, поступаючись узагальненості, відокремленості від її природного буття, набуваючи знаковості сенсу, рівного філософському осягненню істини, поетизації. Ідеальне в художньому образі – то ніби аура, що обов'язково присутня у справжньому творі мистецтва так само, як і наповненість його духовністю.

Ідеальне стає внутрішньо притаманним образіві в його художній довершеності саме тоді, коли воно є не самою реальністю, а уявленням про неї (навіть, якщо це буде ілюзія чи казковість). Достовірним у будь-якому випадку залишається осягнення істинного, справедливості і добра, а не самий по собі факт. Ось чому такого особливого значення набуває в мистецтві образ-вимисел. Ідеалізація в ньому надреальності допомагає звільнитись від вузького прагматизму й умовностей щодо звичайного тлумачення речей, увійти в іншу систему координат, естетичну систему знаковості. Ідеальне гармонізує в образі світ нашої уяви, утверджує духовні цінності мрії, добра, справедливості, упевнення в можливостях щастя, свободи, пробудження творчості. Візуальні, зорові, слухові образи в сукупності з тактильними відчуттями, дотиковими, кінетичними враженнями – кожен по-своєму реалізує цей потенціал ідеальності; вершиною втілення ідеальності образу є слово[4].

Художній образ важливий для мистецтва не просто своїм функціонуванням і призначенням. Це форма його буття. Говорилося про ідеальність, про зняття суто фізичної матеріальності в мистецтві з допомогою образу, про його ейдетичну здатність бути пам'яттю, про можливу післядію вже сприйнятого твору. Однак не торкалося не менш вагової особливості художнього образу – його здатності наближувати час (з минулого чи майбутнього) і представляти зображуване саме тут і тепер. Зауважимо при цьому, що не слід уподібнювати поняття присутності лише з безпосередністю показу. Безпосередність на відміну від абстрагованості може досягатися завдяки образності в конкретній чуттєвості, асоціативності, тобто – не понятійне судження доводу, а художнє мислення й переживання в образі. І все ж безпосередність – це лише передумова присутності, яка має дістати розгорнутість часу і простору, перенести нашу уяву і співпереживання в епіцентр події, змусити «бути» разом з життям художнього образу.

Мистецтво – це не лише мислення в образах, воно є також мисленням пластичною присутністю. Присутність є однією з найдивовижніших властивостей мистецтва, яка з допомогою образу надає можливість бути ніби учасником звершення події, включатись у неї. Навіть фантастичні, трансцендентні сили в мистецтві набувають конкретної присутності в уяві чи зображенні. Втягування в атмосферу дійства ігрової присутності робить мистецтво емоційно впливовим, збудливим. Епічні жанри, звернені до героїчних минулих подій, не обходяться без того, щоб картини були сповнені зримою образу, а непрямий переказ наближав до уявлюваних досить рельєфно зображуваних предметів. Чим образніше вдається митцеві наблизити зображуваний світ до ілюзії справжньої його присутності, тим більше надається простору для фантазії і уяви реципієнта. Але фотографічне перенесення з прообразу в образ виявляється не самодостатнім.

Для того щоб стати зримою, пластично виразною і до того ж переконливою, присутність у мистецтві (образність в її безпосередній процесуальності) дістається, з точки зору творчої передумови, дуже непросто. Лише справжнім талантам і геніям підвладне мистецтво повернення образіві життя в його рельєфності і художньо-почуттєвих перетвореннях.

Для присутності в мистецтві важливим є не завершення дії, замкнутість образу в його кончності, а живе розкриття його неповторності. Враження присутності підсилюється й тим, що саме ми ніби знеацька застаємо. Спостережуване розкривається не в зовнішній характеристиці, а в самохарактеристиці через вчинок, дію, жест, у явленні всього побаченого.



Коли трупа українського театру корифеїв під орудою М.Старицького показувала вистави чи то на історичну, чи на більш наближену до сучасності українську тематику (в Україні, у Санкт-Петербурзі, Москві), то усіх вражала атмосфера чистоти і справжності почуттів, природності вияву характерів, пейзажів, звичаїв і колоритності образного слова, а в усьому тому поєднанні була ансамблевість і абсолютна присутність. Та суворо помилився б той, хто повірив би в її позахудожню натуральність. То було високе мистецтво, захоплено оцінене К.Станіславським, який усією своєю естетично-театральною системою сповідував безпосередність переживань, віру в актора, віру в присутність самого життя. На художній образ покладається функція узагальнення явищ, наближення зображуваного світу до реально існуючої його предметності в конкретно-чуттєвих формах «присутності». В ньому знаходять своє примирення одиничне, окреме, типове, в ньому також звершується та надзвичайно важлива метаморфоза, без якої мистецтво як художнє зображення існувати не може[6].

У складній структурі утворення художнього образу рівні співвідношення ідеалізовано-типового і конкретно-індивідуального різні. І прояв їх неоднаковий. Як і в мистецтві етрусської, давньої африканської цивілізації, у символах і масках Китаю та інших східних народів, у нашій вітчизняній язичницькій культурі залишилися ще нерозпізнаними символи ритуального призначення, які неодмінно несли в собі знаково-установлену інформацію. Умовна типовість (зрозумілість для кожного), обов'язковість закладеного смислу наповнювались своєрідним ритуально-мистецьким продовженням конкретного змісту. Ритуальні маски, статуетки, натільні та наскальні малюнки та інші зображувальні форми і художні вироби, які використовувалися при звершенні обрядів посвячення, так само як і ігри, танці, театралізовані дієства є одним із зв'язків поколінь, передачею культурних надбань. Форма пластичної ідеограми може бути різною за ступенем складності, але в кожному випадку звернення до геометричних фігур, позначок окремими лініями наповнюється для посвячених більш чи менш конкретним смисловим значенням. Іншими словами, в цих ритуалах, як і в типах-масках, що були досить розповсюдженими у стародавньому мистецтві різних народів і збереглися певним чином до нашого часу, апріорність знання співіснувала з конкретно емоційністю переживання значень і смислів образу[5].

Мають свою типізацію казкові сюжети, а також уособлення з підкресленою повторюваністю, алегоричністю, гіперболізмом, міграційністю. Важливо підкреслити, що саме в єдності типізації, узагальненні і конкретності образу проявляється рівень мистецького хисту та рівень художності. Посвоємо осмислене досягнення художніх відкриттів та органічне втілення їх у створених образах відрізняє справжнє мистецтво від імітаторська за принципом схожості.

Основою основ реалістичного мистецтва як творчого методу є зображення типових характерів у типових обставинах, виявлення історизму і діалектики їхнього зв'язку. Хоч, звичайно, у загальноестетичному трактуванні цього питання стосовно усієї системи мистецтва можна зробити висновок про нерозривність індивідуального і типового у художньому образі, що виражає його родову природу і художність.

На художній образ покладається функція узагальнення явищ, наближення зображуваного світу до реально існуючої його предметності в конкретно-чуттєвих формах «присутності». В ньому знаходять своє примирення одиничне, окреме, типове, в ньому також звершується та надзвичайно важлива метаморфоза, без якої мистецтво як художнє зображення існувати не може. Мається на увазі естетичне і художнє перетворення в умовність реально даного в об'єктивній дійсності та свідомості митця. Умовність покладена в основу мистецтва, оскільки не міг би відбутися самий факт відображення дійсності, яким передбачено відторгнення реально або ж уявно існуючих явищ і речей засобом їх зображувального відтворення, а не отождолення з прототипом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание : [Электронный ресурс] // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – С. 228-241. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000194/>. – Назва з екрана.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет : в 2-х т. Т. 1-2 / Г.В.Гегель ; сост. общ. ред. и вступ. ст. А.В. Гулыги. – М., 1970-1971.
3. Естетика: підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища шк., 1997. – С. 147-155.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М., 1991. – С. 235, 154.
5. Історія світової культури : навчальний посібник / Панченко В. І., Шинкаренко О. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – С. 89.
6. Лекции по истории эстетики : [в 4-х кн.]. Ки. 3. Ч. 2 / под. ред. проф. М.С.Кагана ; Ленинг. гос. ун-т им. А.А.Жданова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 12.
7. Станіславський К.С. Моє життя в мистецтві / К.С.Станіславський. – М.: Мистецтво, 1954.



Сергій ТАБАЛОВ

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Л.В. Бабенко

Для людини з розвинутим естетичним відношенням особливе значення має зовнішній вигляд світу, його «форма», все те в світі, що можна безпосередньо *сприймати відчуттями*. Тому найважливіша задача на шляху художньо-творчого розвитку дитини — це пробудження і зміцнення у неї естетичного відношення до дійсності. Створюючи твір, необхідно зуміти надати своєму задуму такий виразний образ, який виведе внутрішній зміст в зовнішній план, зробить його зрозумілим іншим людям. Для цього необхідна сильна, розвинута уява, щоб конкретизувати і втілити задум, використовуючи для цього враження зовнішнього світу і виразні можливості художніх матеріалів [4, с.86].

Так, художній задум, духовний зміст твору, що зароджується, стимулює уяву і додає їй певну спрямованість. А якщо такого змісту немає — то і уяву не можна буде вважати художньо-мистецькою здатністю, вона виявиться просто якістю людської психіки, котра дозволяє вигадувати незвичайні ситуації. Уява художника шукає образ для виразу певного ідейно-емоційного змісту. Ось тоді розвинута зорова пам'ять допоможе утримати або витягнути з колишніх запасів саме такі ситуації, осіб, форми, колірні поєднання, які виразять даний зміст найбільш яскраво і повно [5, с.54].

Для того, щоб художній розвиток дитини проходив успішно і гармонійно, вона повинна придбати або розкрити в собі всі ці різноманітні якості. У цьому їй повинні допомогти численні практичні завдання. Розглянемо такі завдання на прикладі занять з живопису.

В портреті, щоб підійти до вирішення складних психологічних задач, виразити індивідуальні риси того кого малюють, необхідно оволодіти професійними засобами зображення голови і фігури людини: конструктивно, на основі анатомії, будувати живу форму, виявляти рух і характерні пропорції, пов'язувати деталі з цілим, узагальнювати і приводити малюнок голови або фігури до тонової єдності, досягати пластичної виразності. Не освоївши теоретично і практично професійні вимоги, неможливо передати зовнішній вигляд людини, його індивідуальність, духовні інтереси, соціальне положення, а також характерні ознаки епохи, розкрити свою творчу манеру.

Багатий і значний реалістичний досвід, накопичений в жанрі натюрморту, що впливає на глядача в результаті асоціативних відчуттів, уявлень і думок, які виникають при сприйнятті правдиво зображених предметів природи. Достовірне зображення предметів, передача їх краси, неповторних живописних якостей — основна умова створення повноцінного художнього образу в цьому жанрі. Художник цілеспрямовано підбирає і групує предмети, наповнює картину смисловим і емоційним змістом. Предмети, з'єднані в одній композиції, складаються в емоційно насичений художній образ, що передає істотні сторони життя, стиль епохи і конкретний історичний час.

В пейзажному живописі художник теж безпосередньо звертається до природи, передає простір за принципами лінійної і повітряної перспектив, створює подібність реального середовища і правдивий стан освітлення. Зображаючи пейзаж, художник прагне передати той колористичний стан природи, який, завдяки емоційній дії на глядача, міг би асоціативно викликати думки і відчуття, пережиті самим художником. Передача різних станів природи сприяє, таким чином, виразу глибоких людських відчуттів, певного настрою, духовній співбесіді художника і глядача [6, с.172].

Отже, завдяки своїй реалістичній специфіці, станковий живопис здатний виразити складні духовні процеси, що відбуваються в свідомості людини. Вона може зачіпати найглибші відчуття людини, впливати на формування його естетичної культури, виховувати потужність і силу людського духу. Не випадково саме станковий живопис в епоху Відродження став основним видом образотворчого мистецтва, визначаючи і формуючи критерії художності для всіх інших видів мистецтва.

Отже, можна зробити висновок, що в художній освіті реалістична професійна майстерність в передачі предметів і об'єктів природи — головний чинник творчого розвитку художника будь-якого профілю. Школа реалістичної майстерності заснована на строгих законах і правилах зображення предметів. Якщо ці правила і закони вивчити і виробити необхідні навички майстерності, то можна буде грамотно зображати з природи натюрморт, пейзаж, голову і фігуру людини.

Так, щоб оволодіти професійною майстерністю, необхідно вивчити теоретичні питання образотворчої грамоти: основи лінійної і повітряної перспективи; закономірності світлотіні і метод роботи колірними відношеннями; правила передачі на образотворчій площині об'єму, матеріалу і простору; особливості створення гармонійного колірної ладу етюдів або картини. Але, окрім теоретичних знань, художнику, необхідно набути цілий ряд практичних умінь і навичок: розвинути відчуття пропорцій і якнайтонших градацій світлотіні і кольору, їх різноманітних відтінків; навчитися «ставити» око на цілісність професійного бачення; розвивати спостережливість, композиційне відчуття та смак. Все це отримується лише в результаті численних щоденних практичних вправ в малюнку і живописі з природи [2, с.108].

Постійна практика в малюванні і живописі з природи протягом всього життя є найнеобхіднішим видом діяльності художника. Малювання і писання етюдів — не тільки професійна школа, де початківець опановує методом роботи колірними відносинами, майстерністю композиції. Це і



постійне зіткнення з природою — основним джерелом прекрасного в мистецтві живопису. Без такого професійного досвіду неможливо досягнути вершини творчості [1, с.35].

Постійна практика в живописі з натури розвиває чутливість ока до різноманіття світлотіньових і колірних градацій, що дозволяє художнику перетворювати колір фарби, у виразний засіб живопису. В процесі натурного зображення в пам'яті людини нагромаджується істотний запас вражень від натури, який виявляється в творчій практиці як досвід зорового сприйняття. При створенні творчих творів художник звертається саме до цього раніше накопиченого досвіду. Продумуючи композиційне рішення, художник виходить з тієї суми образів і вражень, які йому дали життєві спостереження і практика малювання з натури. Емоційні переживання, отримані від зустрічі з природою, є необхідною умовою образно-колеристичного вирішення картини. Від цього досвіду і рівня професійної майстерності залежить потенціал художнього мислення і успіх в творчій роботі.

Художник, оволодівши майстерністю натурного зображення, ставить перед собою більш складніші, творчі задачі, але і тоді він не відмовляється від наочно-дослідницького вивчення натури. Така єдність дослідницького і художньо-емоційного освоєння дійсності і є необхідністю для художньої творчості. Окрім малювання з натури необхідно малювати з пам'яті та за уявою, розвиваючи пластичне і просторове мислення, а також долати внутрішню скутість, добиватися творчої розв'язаності і свободи виконання зображення — тобто набувати художньої майстерності.

Зображаючи природу, художник розкриває і її плотсько-емоційну значущість. Шлях художника, який веде до розкриття емоційної значущості об'єкту, починається з того, що в першу чергу він найретельнішим чином вивчає істотні сторони зображуваного предмету. Пройшовши шлях вивчення натури, художник прагне своє захоплення і духовний підйом виразити формою, правдивим кольором, живописною гармонією.

Виходячи з цього, шкільному вчителю образотворчого мистецтва необхідно навчати творчій діяльності своїх учнів. Тому, в свою чергу, він повинен сам добре знати теорію і методику образотворчого мистецтва, уміти грамотно пояснювати правила живописної майстерності [3, с.47].

Одною з основних задач загальноосвітньої школи є виховання всесторонньо розвинутої, творчої особистості. Рішення цієї задачі великою мірою залежить від того, наскільки ми знаємо головні визначальні риси творчої особи, особливості її становлення, а також можливості її виховання.

Які ж риси характерні для творчих особистостей, чим вони відрізняються від «звичайних людей»?

Як зазначає П. П. Чистяков, в творчості основною рисою є, перш за все, оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого. Не можна називати творчістю той науковий процес, який повторює або копіює зроблений раніше; так само не можна вважати справжнім творцем художника-копіюста, як би майстерно він не відтворював картини інших художників — в подібному випадку ми говоримо про ремесло [7, с.32].

Таким чином, вже відразу можна сказати, що одна з основних якостей творчої діяльності — це прагнення до оригінального, нового. Навіть у вже відомому, тисячу раз баченому, творча особа завжди знайде якусь нову межу, ознаку, особливість. Так, Ньютону, яблуку, що впало з дерева, допомогло відкрити закон всесвітнього тяжіння. Тому художник повинен зберегти дитячий погляд на світ, на речі, на природу, щоб кожного разу дивуватися, бачити нове і тим самим направляти і інших людей на сприйняття, бачення цього нового.

Необхідно сказати і про іншу важливу якість творчої особи — про високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Адже одного лише сприйняття, яким би тривалим воно не було — мало, як мало і одного прагнення до нового, оригінального, якщо немає відповідного ґрунту, загальної і професійної підготовки, а також великої завзятості в роботі.

В людині від природи закладено багато здібностей. Виявити їх та розвивати дуже складно. Рішення цієї задачі пов'язано із значними труднощами. Адже деякі здібності виявляються лише у відповідній діяльності, тому їх не вдається помітити в період шкільного, а іноді і вузівського навчання. Зазвичай навчання розраховано на середніх по своїх здібностях учнів, студентів і вимагає засвоєння правил, схем, сприйняття наукових законів, а творча особа завдяки своїй оригінальності відступає від деяких канонів і правил, що може приводити до певних внутрішніх конфліктів як в прочитанні художнього твору так і в його оцінці. Тому цілком зрозуміло, що розпізнавання і розвиток здібностей — складна справа, яка вимагає комплексної участі цілого ряду наук, а також спеціальних педагогічних заходів. Частково такі проблеми розв'язуються шляхом створення спеціальних шкіл — математичних, музичних, художніх.

Здібності лише створюють передумови для творчої роботи, вони повинні реалізуватися в індивідуальній і колективній праці. На шляху у творчої особи зустрічається немало найрізноманітніших бар'єрів. Ці бар'єри можна умовно розділити на індивідуальні і колективні. До перших можна віднести слабку волю, лень, не впевненість в собі, не вимогливість до своєї праці, не систематичність в роботі, обмеженість інтересів. До других — психологічну несумісність членів колективу, не творчий клімат в колективі.

Тому дуже важливо для педагогів вміти «заглянути» в складний внутрішній світ учнів, використовуючи ефективні методики діагностики зрозуміти особливу структуру проявів творчих здібностей і знайти та визначити ефективні шляхи їх розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Иогансон Б.В. За мастерство в живописи. М., 1952 г. 15



2. Иогансон Б.В. Молодым художникам о мастерстве. М., 1959 г. 16
3. Кеменов В.С. Проблемы идейно-творческого воспитания молодых художников. — Труды ордена Трудового Красного Знамени института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е.Репина. Л., 1979г. 17
4. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости. Моляко В.А. Вопросы психологии. № 5, 1994г. 40
5. Проблемы способностей в советской психологии. Межвузов. сб. науч. пр. Л.: ЛГПИ, 1984г. 41
6. Фальк Р. Беседы о искусстве. Письма, воспоминания о художнике, М.: Знание, 1971г. 50
7. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. М. — Л., 1953г. 54

Сергій ТВЕРДОХЛІБ

ЛЕКСИКА УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ТАНЦЮ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – народний артист України, професор В.Ф. Похиленко

Основою танцю в даний час є спеціально відібрані, систематизовані, канонізовані традицією жести, рухи, пози, а також кількість виконавців, розміщення їх в просторі і принципи організації цілісного танцювального дійства.

Класичні естетичні системи минулого, подібно великим творам мистецтва, зберігають протягом століть невідчужу силу свого впливу. Змінюються часи і погляди, застарівають думки, що несуть відбиток історичної обмеженості. Але об'єктивна істина про природу і призначення мистецтва, розкрита в світлі глибокої філософської концепції, знову і знову привертає творців наступних епох, допомагаючи їм боротися за вирішення прогресивних естетичних і художніх задач свого часу [3, с. 296].

Світ хореографічної образності диктує свої закони відображення дійсності. Мова танцю – це, перш за все мова людських відчуттів і якщо слово щось позначає то танцювальний рух виражає, і виражає тільки тоді, коли знаходячись в співі з іншими рухами, служить виявленню всієї образної структури твору.

Узагальненість і багатозначність хореографічної пластики вимагає застосування особливих законів відображення дійсності, що полягають в поетичній умовності хореографічних образів. Секрет дії танцю полягає в силі виразу людських осмислень, в передачі відчуттів високого напруження, у відверненні від всього дрібного і випадкового.

Використовуючи невичерпні можливості пластики людського тіла, хореографія впродовж багатьох століть шліфувала і розробляла виразні танцювальні рухи. В результаті цього складного процесу виникла система власне хореографічних рухів, особлива художньо-виразна мова пластики, що становить творчий матеріал танцювальної образності. Відбираючи з невичерпного джерела, яким є народна танцювальна творчість, характерні виразні рухи, хореографія їх по-новому пластично осмислює, поетично узагальнює, додає їм необхідну багатозначність і широту виразу.

Будучи мистецтвом справді загальнолюдським, доступним без якого-небудь перекладу людям всіх рас і континентів, танець завжди несе в собі певне національне забарвлення. Проводячи аналогію з музикою, треба відмітити, що подібно до того, як музичні інтонації, народжені на основі реалістично життєвих інтонацій відбиваної історичної епохи, носять яскраво виражений національний характер, так і пластичні танцювальні рухи набувають у того або іншого народу національної неповторної характерності. Мова пластики через свою загальний людяності зрозуміла і доступна в тому «натуральному» вигляді, в якому її створює народ [9].

Хореографія, як вища форма танцювального мистецтва, увібрала в себе риси національної специфіки, але ступінь співвідношення в ній національного і загальнолюдського має свої особливі закономірності, особливу форму заломлення. Переростання національного в інтернаціональне в мистецтві танцю завжди пов'язано з відкриттям нових хореографічних світів, які, будучи творчим продовженням пізнаного і досягнутого, розширюють горизонти мистецтва за рахунок виявлення самобутніх і сильних сторін, властивих кожній національній культурі. Діалектика взаємозв'язку національного і загальнолюдського, що враховується естетичною наукою, стосовно хореографії полягає в тому, що твір хореографічного мистецтва зі всіма властивими йому формами, прийомами, методами національного музичного і танцювального мислення, виходячи з національних рамок, стає явищем інтернаціонального звучання.

Творчість далеко не новий предмет дослідження. Вона привертала увагу мислителів всіх епох розвитку світової культури. Про глибокий інтерес до цього предмету можна судити хоча б з незгаслого прагнення створити «теорію творчості», що сягає глибини віків вірніше, бо багатократних спробах її побудови. Спроби ці, звичайно, не були строго науковим відтворенням законів об'єктивної дійсності, не були логічно завершеною системою знань. В більшості випадків вони охоплювали, описували дійсність на рівні поверхонь явищ, нерідко – фантастики, різко спотворено, ідеалістично.

«Творчий акт, – писав М.О. Бердяєв, – завжди є звільнення і подолання. У нім є переживання сили. Виявлення свого творчого акту не є крик болю, пасивного страждання, не є ліричне виявлення. Жах, біль, розслаблення, загибель повинні бути переможені творчістю. Творчість по суті є вихід, результат, перемога. Жертовність творчості не є загибель і жах. Сама жертовність – активна, а не



пасивна. Особиста трагедія, криза, доля переживаються як трагедія, криза, доля світова. У цьому – шлях»[1, С.89].

На рубежі XIX-XX століть як спеціальна область дослідження почала складатися та «наука про творчість», яка іменувалася «психологією творчості». Вона зростала з «теорії творчості», істотно не відрізняючись від своєї попередниці. Питання «теорії» і «психології» творчості, в багатьох роботах початку XX століття розглядалися спільно. Такий розгляд навіть формально об'єднувався загальною назвою – «теорія і психологія творчості». Ніяких чітких меж тим і іншим не було, одне розчинялося в іншому.

Орієнтовне уявлення про історію, загальну спрямованість, характер «теорії і психології творчості» можна скласти, наприклад, з «Введення в психологію і теорію творчості» С.О. Грузенберга, де як би зафіксовано враження спостерігача того часу.

Але С.О. Грузенберг свою теорію і вкраплену в неї психологію не наважувався віднести до наукових дисциплін. Із його точки зору, це, скоріше, тенденційне угруповання уривчастих фактів і випадкових емпіричних даних, вихоплених без жодного методу, без всякої системи і зв'язку з області фізіології нервової системи, невропатології, історії літератури і мистецтва[4].

Характерна особливість досліджень того часу полягала і в тому, що в більшості з них, як правило, не убачалося виразного зв'язку з виробничою діяльністю людей. Увага зосереджувалася або на художній, або на науково-філософській творчості. Проблема підвищення ефективності творення цінностей також не була актуальною. Більшість авторів виражали глибоке переконання в тому, що свідомо діяльність людей ні якою мірою не може вплинути на формування геніальних творців. У творчості бачили найбільш виражену свободу прояву людського духу, яка взагалі не піддавалася науковому аналізу. Ідея про існування об'єктивних законів творчої діяльності людини, які можуть бути розкриті і використані в майбутньому в цілях підвищення творчого потенціалу, здавалася вельми маловірогідною.

До середини XX століття дослідженням творчості не надавалося істотного значення: суспільство не мало гострої потреби в такого роду дослідженнях – стихійна поява осіб, що стають свого часу творцями науки, техніки, мистецтва, стихійно здійснювані ними відкриття, винаходи цілком задовольняли темпи розвитку суспільства.

Потім обставини різко змінилися. Дослідження ефективності творчості опинилося під впливом гострих життєво важливих вимог суспільства. Інакше кажучи, науково-технічна революція створила умови, що відкривають новий етап розвитку досліджень творчості. Головна особливість цього етапу пов'язана з різким зрушенням в типі соціальної стимуляції досліджень творчості в області науки. Якщо раніше суспільство не мало гострої практичної потреби в таких дослідженнях і основним стимулом вдосконалення даної області знань залишалася допитливість, то тепер новий стимул вимагає створення умов управління творчою діяльністю[8].

У Росії вперше почали розглядати творчість потєбністи (на честь автора теорії О. Потєбні). Потєбністи будували свою теорію на теоріях словесності, історії і культури. Вони розчленовували процес творчості на дві стадії, – несвідомої роботи і натхнення. Праця необхідна для наповнення сфери свідомості змістом, який потім повинен перероблятися несвідомою сферою. Вона необхідна також для стимуляції несвідомої роботи і натхнення. Несвідомою робота зводиться до відбору. «Але як ця робота здійснюється, про це, звичайно, не можна судити, це таємниця, одна з семи світових загадок; можна лише з упевненістю відмітити, що робота ця носить характер закону найменшого опору сил, через який вибирається виключно типове»[7, С.26].

Вона виражається незвичайною концентрацією, напруженістю уваги і величезною сприйнятливістю, вразливістю, умінням бачити речі в їх суті, даром інтуїції, передчуття, передбачення.

Специфічні якості творчої особи зв'язувалися з різко вираженою фантазією, вигадкою, ухиленням убік від шаблону, оригінальністю, суб'єктивністю.

Пізніше творчість розглядав В.М. Бехтерев. «Для всякої творчості, – пише Бехтерев, – необхідний той або інший ступінь обдарованості і відповідне виховання, що створює навиків в роботі. Останнє розвиває схильність у бік виявлення природних дарувань, завдяки чому в кінці виникає майже непереборне прагнення»[2].

На сьогоднішній момент не існує єдиної теорії про танець, ще й досі вчені сперечаються про співвідношення біологічного й соціального в природі людини. Відомі біологічні теорії танцю, підхід до танцю як засобу виразу емоцій, психологічні, соціокультурні і філософські теорії танцю. Майбутнє ж – в синтетичних теоріях. Майже всі дослідники сходяться в тому, що танець є ритмічний рух. Ритму приписуються різні функції, аж до магічних і космологічних.

Відомий німецький історик культури К. Закс підкреслював соціальну обумовленість танцю. Цікава його класифікація танців народів світу. Він ділить народні танці на негармонійні – це конвульсивні, екстазні танці і гармонійні – ритмічні, життєрадісні, які несуть в собі заряд енергії і задоволення, як виконавцю, так і глядачам. Американський вчений А. Ломак розробив метод вивчення народних танців, названий хореометрикою, який ефективний при вивченні танців різних народів, епох і навіть соціальних груп і стилів. Успішне володіння танцем є свого роду «пропуском» в цю соціальну групу, приналежність до народу, свого роду мова, засіб комунікації[11].



Важливим моментом в процесі дослідження народного хореографічного мистецтва є класифікація танців. Сучасне хореографічне мистецтво представлене безліччю різних жанрів, видів і стилів танцю: народний (фольклорний), історичний, побутовий, характерний, гротесковий, академічний класичний, бальний, танець на льоду, акробатичний, модерн-джаз-танець.

Будь-який танець світу має свою національну специфіку (пор. аргентинське танго, польська мазурка, італійська тарантела). У українському народному танці відбивається народний український характер, що підкреслюється в його назві. Український народний танець є одним з найбільш поширених видів народної творчості. Український народний танець постійно видозмінювався впродовж всієї його історії: він розрізнявся з тематики, композиції, стильових фарб, що відбилося в українській мові, а саме в танцювальній термінології. В період становлення міжнародної танцювальної термінології спостерігалось зростання запозиченої лексики з інших мов, в основному з французької мови. Іноді виконавці замінювали терміни-запозичення на свої: *pas de bourree* в українському танці називали *па де бурре* або просто «підбиття», коли танцюрист спочатку витягає ліву ногу, потім згинає її в коліні і підносить до правої, намагаючись підбити.

В цілому українському жіночому танцю, який отримав своє віддзеркалення в українській термінології танцю, властиві плавність, повільність, грація. Правда, це визначення вірне лише для танців хороводного походження, де плавність і повільність (і у чоловіків, і у жінок) витікала з того, що танцюючи одночасно співали (українські хороводи, що виконуються при плетінні вінків, запаленні багать тощо).

До початку XVIII століття сформувалася українська народна хореографія, система сценічного танцю розділилася на класичний і характерний. Довгий час вважали, що український народний танець – це тільки танець. Дослідження термінології українського народного танцю зажадало уточнення тих, що використовуються в сучасній хореології понять танець і хоровод. Вони є різними жанрами українського народного танцю, відповідно, в кожному з них утілюються різні, навіть протилежні грані українського національного характеру.

Ще одним способом термінотворення є створення абrevіатур і спеціальних скорочень, що зустрічаються останнім часом все частіше у зв'язку з появою величезної кількості нових понять, що номінуються багатокomпонентними словосполученнями (RLOD < reverse line of dance, fig < figure, ftwk < footwork). Враховуючи системність як невід'ємну властивість терміну, В.Д. Табанакова вважає важливим положення про те, що будь-який опис терміну, включаючи і лексикографічний, повинен ґрунтуватися на попередньому логіко-понятійному аналізі терміносистеми. Наприклад, від терміну танець (dance) можна утворити наступні слова:

Родовий: танцювати (чечітку), танцювати (жигу) (to dance)

Синонім: танець (dancing)

Видовий: folk dance (народний танець)

circle (or round) dance (круговий танець)

the sword dance (танець з мечами)

tap-dance (чечітка)

Highland Dance (Fling) (флінг).

Отже, «слово стає терміном завдяки логічному підходу до його характеристик і по можливості більш чіткого відмежування понятійної сфери таких, що позначаються іншими термінами від інших, що позначається ним»[10, С.147.]

Термінологія розуміється як семіотична система з взаємодозначними відповідностями знаку, що позначається, які усувають власне знакові системні відносини і регламентують властивості мовного знаку, роблячи його терміном. Мовний знак у функції терміну принципово однозначний (але зберігає тенденцію до полісемії), класифікаційно системний, функціонально обмежений (йому властиві номінативна і розрізняльні функції, але він позбавлений функцій, пов'язаних з виразом емоційно-експресивного і модального змісту), стилістично нейтральний і точний. Всі ці властивості властиві мовному знаку в межах термінології і спеціального спілкування.

Сучасне розуміння терміну припускає, що він є знаком когніції. Значущість термінології розкривається в семантичному і прагматичному аспектах. У прагматичному аспекті значення терміну як знаку когніції відносно змінно, оскільки інтерес прагматики зосереджений на вивченні того, що люди хочуть виразити в своїх висловах, а не того, що означають слова і словосполучення у складі висловів[5, С.17-33.].

Терміни танцю за своїм призначенням виступають як лексичні одиниці і як одиниці, що позначають різні явища або предмети. Вони діють як на концептуальному, так і на наочному рівнях. Термінологія танцю інформативна і виконує когнітивну функцію. Всі значення термінологічних одиниць даної системи гранично спрощені. Для термінології танцю характерна наявність безлічі контекстуальних зв'язків між одиницями. Вони є свого роду відправними точками в побудові висловів по даній темі. Так, англійський термін *spirited* («веселий», «живий», «жвавий») застосовується залежно від ситуації і контексту щодо стрибків і рухів в танці.

Таким чином, термін як когнітивний знак можна розглядати в семантичному і прагматичному аспектах, що дозволяє якнайповніше охарактеризувати властивості емкої і багатофункціональної термінологічної одиниці.



Танцювальне мистецтво є втіленням національної самобутності будь-якого народу, його духу, темпераменту, минулого, сьогодення, спрямованості в майбутнє. Танець нерозривно пов'язаний з музикою, емоційно-образний зміст якої знаходить своє втілення в його хореографічній композиції, рухах, фігурах. Народні танцювальні традиції, рухи, форми пластичної виразності, прийоми співвідношення з музикою збагачували хореографічне мистецтво, визначали його зміст. Традиційна народна хореографія займає першорядне місце в соціальному житті суспільства, і, більш того, танцювальне мистецтво є засобом передачі і збереження культурних цінностей.

Існують різночитання і термінологічна неврегульованість у визначенні поняття «танець». Під терміном «танець» розуміється «вид духовної діяльності, в якій пластика людини реалізує її уявлення про світ і саму себе, а також формах взаємодії людини з реальним і уявним оточенням» [Королева 1970:147-155]. Основою танцю в даний час є спеціально відібрані, систематизовані, канонізовані традицією жести, рухи, пози, а також кількість виконавців, розміщення їх в просторі і принципи організації цілісного танцювального дійства [6, С.54-60].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев М.А. СENSE творчості. Москва. 1914 р. Лютий // Бердяев Н.А. Философия свободного духа / М. А. Бердяев. – М., 1994. – С. 89.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. – СПб, 1907-1910.
3. Ванслов В.В. Искусство. Этика. Искусствознание // Вопросы теории и истории / В. В. Ванслов. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – С. 296.
4. Грузенберг С.О. Психология творчества. Т.1: Введение в психологию и теорию творчества / С. О. Грузенберг. – Минск : Белтрестпечать, 1923.
5. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
6. Карапетян А.Э. Принципы формирования терминисистемы танца / А. Э. Карапетян // Актуальные проблемы языкового образования : материалы международной научно-практической конференции. – Майкоп, 2007. – С. 54–60.
7. Лезин Б.А. Художественное творчество как особый вид экономии мысли / Б. А. Лезин // Вопросы теории и психологии творчества : [сб. ст.] – Харьков, 1907. – Т. 1. – С. 26.
8. Людина. Світ. Суспільство (до 175-річчя філософського факультету): Дні науки філософського факультету – 2009 : матеріали доп. та виступів на міжнар. наук. конф., (21-22 квітня 2009 року). – К.: Київський університет, 2009. – Ч. XI. – 275 с.
9. Слонимский Ю. В честь танца / Ю. Слонимский. – М.: Искусство, 1968. – 402 с.
10. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях : дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.21 / Табанакова Вера Дмитриевна. – Тюмень, 2001. – С. 147.
11. Шкурко Т.А. Психологические функции танца. Методические указания к спецкурсу «Основы танцевально-экспрессивного тренинга» / Т. А. Шкурко. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 2003. – 23 с.

Оксана ТЕРЕЩЕНКО

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПЕРЕДАЧІ ФОРМИ ТА ОБ'ЄМУ ЗАСОБАМИ ДЕКОРУ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ З КЕРАМІКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент О.І. Кириченко

«Художня кераміка» як дисципліна у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою професійної підготовки студентів мистецьких факультетів. У процесі виготовлення керамічних виробів людина оволодіває прийомами та навиками, які необхідні для самовираження і розвитку фантазії, а також вмінням надавати предмету форму та об'єм, які притаманні саме даному виробу. В технології виготовлення керамічних виробів ця проблема є головною складовою, саме тому їй слід приділити велику увагу при підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Реалізація методики викладання «Художньої кераміки» передбачає виконання низки певних головних завдань, серед яких найважливішими являються передача форми та об'єму за допомогою декору. Розширення та удосконалення засобів та методів розвитку відчуття об'єму у майбутніх художників-педагогів у процесі виготовлення керамічних виробів є важливою складовою в оволодінні студентами таким видом декоративно-прикладного мистецтва, як кераміка. Слід зазначити, що під час навчального процесу необхідно враховувати соціальні, культурні та науково-технічні особливості, що властиві цьому виду мистецтва і що допоможуть студентам в загальному культурному розвитку і формуванні професійних якостей. Все це являється актуальним при підготовці майбутнього фахівця.

Розглядаючи таке багатогранне поняття як «декор», можна зазначити, що інтерпретація декору в традиційній українській кераміці є одним з головних питань у дослідженні декоративно-прикладного мистецтва. Адже завдяки символіці декору, його формальним ознакам та розміщенню на поверхні творів ми можемо говорити про певні закономірності, правила декорування глиняних виробів та їх символічне значення. Проблеми декорування керамічних виробів та розвитку відчуття об'єму в роботі з глиною цікавили багатьох теоретиків та практиків образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, серед них можна назвати наступних: К.Матейко, яка працювала над аналізом елементів, мотивів та композицій у кераміці і довела їх залежність від призначення керамічного виробу [4]; М.Селівачов, який окреслив питання орнаментального значення декору та його вербальне осмислення в народних назвах; М.Станкевич, у працях якого аналізується система композиційних закономірностей із виділенням законів та прийомів композиції [6]. Вагомим внеском в інформативні джерела про оздоблення глиняних виробів стали дослідження археологічної кераміки таких українських вчених, як



В.Баран, К.Болсуновський, О.Кандиба [2]. Для ефективної підготовки майстрів кераміки існує навчально-методичне забезпечення у вигляді впорядкованих посібників, в яких розкрито питання історії виникнення кераміки, розглядаються техніка виконання та технологія виробництва, види та способи декорування керамічних виробів.

Незважаючи на те, що до аналізу багатьох проблем в мистецтві кераміки звертались різні вчені, проблема використання декору та визначення його виразних можливостей при створенні керамічних виробів в навчальному процесі, а саме – його ролі в виявленні об'єму та передачі форми, – залишається недостатньо дослідженою і потребує деяких уточнень.

Метою даної статті є визначення ролі й можливостей декору в формотворчому процесі та виявлення його виразних засобів у передачі об'єму при створенні керамічних виробів у системі навчальних занять з художньої кераміки для студентів художньо-графічного відділення. Завдання статті полягають у розгляді понять «форма», «об'єм», «декор» та аналізі властивостей декору у передачі об'єму і форми керамічного виробу в процесі виготовлення творів студентами.

Першоджерела декорування глиняних виробів беруть свій початок у глибоких традиціях гончарного ремесла та неповторному, оригінальному способі мислення майстрів цього напрямку. Для досягнення мети дослідження важливо звернути увагу студентів на специфічні національні аспекти в мистецтві, виражальні засоби саме мистецтва кераміки, а також суспільні, економічні та психолого-емоційні фактори, які так чи інакше впливали на особливості декору творів кераміки. Вивчення зображень, домінуючих мотивів і художніх особливостей глиняних виробів дозволяє визначити унікальні та універсальні парадигми орнаментальних структур кераміки, сприяє ідентифікації творів українського гончарного мистецтва.

Поняття «декор» як система прикрас будь-якого виробу існує поряд з керамічним мистецтвом з початкових стадій його розвитку та слугує невід'ємним важливим етапом у процесі виготовлення кераміки. Форма та об'єм у кераміці є важливими складовими виготовлення виробів. Форма – це основний засіб вираження художнього образу виробу, але не єдиний, так як доповнити його можна кольоровим рішенням, фактурою чи оздобленням [1]. Завдяки пластичним можливостям самого матеріалу, керамічному виробу можна придати будь-яку форму та ефективно передати об'ємність. Проте не завжди конструктивна розробка виробу характеризує завершеність роботи над ним, але досягти певного задуму, передати та підкреслити оригінальність та неповторність форми можна за допомогою декору [5].

Для того, щоб зрозуміти суть декорування керамічних виробів, студенти повинні розглянути історичні аспекти цього питання. Слід почати з того, що багаті орнаментальні мотиви, знаки, засоби композиції ще трипільської кераміки суттєво вплинули на розвиток української кераміки та принципів її декорування. Пізніше, у керамічному мистецтві слов'янської доби, можна спостерігати багато рис римських традицій з тисненням орнаментом, що складався з хвилястих та паралельних ліній, зірок, насічок. У XVII – XVIII столітті стиль українського бароко привносить нові елементи декору й відрізняється насиченістю кольорів, з'являються композиції з історичними сюжетами, зображуються козаки, кобзарі, бандуристи. Популярними в використанні стають релігійні мотиви та геральдичні знаки. У деяких зразках керамічних виробів Гетьманщини-Київщини, Чернігівщини, Полтавщини прослідковується тенденція зображення елементів старокняжої доби, а також помітний вплив традицій декору таких видів декоративно-прикладного мистецтва, як вишивка та ткацтво.

Найархаїчнішими та більш типовими видами орнаменту в кераміці слід вважати геометричні мотиви – безконечники, ламані та хвилясті лінії, що узгоджені та гармонійно поєднані з формою виробу, а також рослинну орнаментику та стилізовані образи птахів, тварин, комах, людей. В деяких регіонах особливе місце займав такий вид декорування, як наліплювання рельєфних декоративних елементів та орнаментальних мотивів, вплітання в розпис з рослинними орнаментами образів казкових тварин та птахів [1; 7]. В ході дослідження історичного розвитку керамічного мистецтва студенти можуть виявити різні технічні засоби декорування глиняних виробів, більшість з яких є ефективними засобами для реалізації такого завдання, як передача форми та об'єму. Найбільш значущими та дієвими методами декорування, які слугують для удосконалення принципів та засобів передачі об'єму та підкреслення форми в кераміці, можна вважати такі способи декорування:

- скульптурний: рельєф, контррельєф, ажур, інкрустація, тиснення;
- живописний: розпис, аерографія, шовкографія, печать, штамп;
- технологічний: глазурування, ангобування, лошіння, обвар [3].

У зв'язку з тим, що ефективність підкреслення форми та об'єму засобами декору в кераміці в більшій мірі залежить від правильного композиційного розміщення декоративних елементів на поверхні виробу, кольорового та тонового рішення декоративного розпису, на заняттях з художньої кераміки у студентів мистецького факультету було розроблено та застосовано вправи на розвиток відчуття об'єму та вміння передавати форму. Головною метою цих вправ є розвиток вміння аналізувати конструктивну форму керамічної моделі та застосовувати композиційні прийоми декорування, серед яких є ритм, симетрія, динаміка. Структура вправ побудована таким чином, щоб змусити студента побачити та проаналізувати особливості форми керамічного виробу та підібрати найбільш доцільний вид декору, який підкреслюватиме та гармонійно доповнюватиме форму і вигідно довершуватиме об'ємність виготовленої речі. Запропоновані вправи стимулюють активний пошук композиційних та конструктивних рішень, осмислення технічних та художніх прийомів передачі об'ємної форми.



До таких вправ належать:

- вправи на копіювання об'ємних зразків керамічного мистецтва;
- розробка ескізів глиняних виробів різної форми з урахуванням таких композиційних завдань, як передача динамічності, ритму, симетрії та асиметрії;
- виконання ескізів з розробкою декорування керамічних виробів розписом, фактурно-пластичним оздобленням, де головною метою оздоблення є візуальне звуження, розширення, зменшення, збільшення, довільна деформація виробу;
- вправи на виконання фрагментів декору різними штампами та фактурними відтисками;
- декорування керамічної поверхні об'ємними декоративними елементами;
- розпис виготовлених керамічних пластин різними видами полив з їх неповторними можливостями передачі кольору та різноманітних ефектів.

Від застосування на практиці запропонованої методики очікується висока результативність використання розроблених вправ за умови активної розумової та творчої діяльності студентів, їх уважності, старанності та осмислення важливості навчальної діяльності. Зв'язок обізнаності в теоретичних даних та їх практичне застосування в роботах студентів (керамічні пластини зі зразками різних видів декору, декоровані об'ємні керамічні вироби і т. д.) розвиває їх здібності передавати об'єм та підкреслювати форму кераміки в процесі створення власних творчих робіт.

На підсумок слід зазначити, що засвоєння студентами прийомів роботи з глиною та її декорування на заняттях курсу «Художня кераміка» відбудеться тільки при детальному розгляді історичних витоків керамічного мистецтва, при розумінні естетичної специфіки декору та його семантики, при засвоєнні термінології, властивостей керамічних матеріалів, технології виробництва. Теоретичні знання повинні стати базою для практичного їх застосування у розробці ескізів, виконанні вправ та творчих робіт з глини. Декоративне оздоблення є одним з важливих етапів у складному технологічному та творчому процесі виготовлення керамічних виробів. Користуючись знаннями, вміннями та навичками, здобутими у процесі вивчення даного курсу, студенти мистецького факультету повинні професійно вирішувати завдання формоутворення та передачі об'єму засобами декорування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базильчук Л. В., Пічкур М.О. Основи художньої кераміки: Навчально-методичний посібник. – Умань: АЛІМІ, 2009. – 84 с.
2. Івашків Г. Колекціонери та колекції народної кераміки (До 100-річчя Музею при Науковому Товаристві ім. Т.Шевченка) // Народознавчі Зошити. 1997. – № 3. – С. 195 – 197.
3. Крапивин В. Технология производства декорирования художественных керамических изделий. – М.: Высш. шк., 1984. – 142 с.
4. Матейко К.І. Украинская народная керамика XIX – XX вв.: Историко-этнографическое исследование: Автореф. дис. ... канд. ист. наук / АН УССР. Институт искусствоведения, этнографии и фольклора. – К., 1955. – 20 с.
5. Основы композиции / Голубева О. Л. — М.: Изд. дом «Искусство», 2004. – 121 с.
6. Станкевич М. С. Вибрані праці: Автентичність мистецтва: Питання теорії пластичних мистецтв: Мистецтвознавство. – Львів: СКІМ, 2004. – 90с.
7. Українське небо. Символи і знаки в народному мистецтві українців: Каталог виставки зі збірки УЦНК «Музей Івана Гончара» / Упор. і відповід. ред. І.Пошивайло. – К.: УЦНК «Музей Івана Гончара», 2007. – 54 с.

Надія ТОРЖЕВСЬКА

ВПЛИВ ДУХОВНОЇ ХОРОВОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Анотація. У статті здійснено спробу аналізу хорового мистецтва як педагогічного явища та особливостей його впливу на формування професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова. Хорове мистецтво, духовна музика, музична культура, професійна культура, професіограма майбутнього педагога, педагогічний вплив.

Постановка проблеми. Концептуальні засади розвитку музично-педагогічної освіти України в контексті гуманізації спрямовують стратегію вищої школи на підготовку вчителя, здатного збагачувати духовно-інтелектуальний потенціал нації, здійснювати зв'язок поколінь на основі збереження духовних цінностей української культури, залучати дітей і молодь до світових культурних досягнень. Саме тому, серед найактуальніших проблем вищої освіти є звернення до пошуку шляхів становлення професійної культури фахівця та дослідження засобів її розвитку в мистецькому освітньому просторі ВНЗ.

Незважаючи на те, що в останні десятиліття, у зв'язку з відродженням духовності, помітно збільшилася кількість наукових досліджень пов'язаних із духовною музикою, на сьогодні практично відсутні дослідження, які давали б цілісне уявлення про шлях розвитку духовної хорової музики в цілому, про роль хорового співу, як ефективного засобу формування професійної культури майбутнього педагога-музиканта, що актуалізує звернення до зазначеної проблематики.

Метою статті є дослідження впливу духовного хорового мистецтва на формування професійної культури майбутнього педагога-музиканта. Досягнення зазначеної мети в рамках нинішнього етапу



наших наукових пошуків пов'язано з визначенням поняття професійної культури у світлі педагогічної науки, аналізу її складових та окресленням особливостей впливу музичного мистецтва, в т.ч. духовної хорової музики, на формування професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Дослідники розвитку української культури, такі як І.П. Крип'якевич, Д.В. Антонович, М.Ю. Брайчевський, М.С. Грушевський, Н.М. Яковенко, Б.І. Лончина, І.І. Огієнко, О. Субтельний, М.В. Попович, М. Семчишин, та ін. розглядають релігію як складову національної культури, як одну з найважливіших рис ментальності українців. Саме тому духовна музика, як невід'ємна складова релігійного виховання, була і залишається одним із факторів формування культури особистості.

Кульмінаційні злети української церковної музики (М. П. Дилецький, М. С. Березовського, Д. С. Бортнянського, А. Веделя) зумовлювалися багатими надбаннями попереднього досвіду духовного співу і визначили не тільки інтенсивний розвиток українського мистецтва, а й суттєво вплинули на розвиток музичної культури інших народів [3, с.187].

З давніх давен хорове мистецтво, особливо духовного характеру, мало значний вплив на виховання молоді. Зокрема, М.Д.Маріо, у своєму дисертаційному дослідженні звертає увагу на роль духовної хорової музики на різних етапах розвитку особистості й зазначає, що у початкових навчальних закладах хор слугував основою засвоєння важливих біблійних заповідей, ознайомлення учнів з основами теорії музики, що, на думку автора, сприяли формуванню моральних принципів учнів, виробленню їх вокальних і хорових навичок, розвитку музичних здібностей, естетичних смаків тощо [4].

Одним із періодів злету хорового мистецтва поправу вважається період кінця XIX – поч. XX століть, коли хори були гордістю школи і парафіяльного храму. Учні заохочувалися до участі в сільських хорах, і кількість таких колективів зростала. Парафіяни із задоволенням приходили до храму слухати хор, цінували церковнопарафіяльні школи і дякували вчителям-регентам за їхню благородну співацько-виховну справу. Добре організований хор виконував навчально-виховну функцію завдяки високоморальному змісту духовних піснеспівів, приносив велике естетичне задоволення, підносив людську гідність школярів-виконавців, учителя-регента, усього дорослого населення. Крім названих видів музичної діяльності, учні навчалися грі на скрипці. Характерною для церковнопарафіяльної школи було досягнення єдності урочної, позакласної та позашкільної виховної діяльності засобами хорового церковного співу (на уроках, співу в церкві, вдома), а також обов'язковості навчання церковним співам усіх учнів незалежно від музичних здібностей [8].

Виклад основного матеріалу. Доведено, що музика позитивно впливає на емоційну сферу людини. Музика здатна породжувати найрізноманітніші емоції і почуття. Так, фізіологи в ході численних досліджень виявили, що емоції породжуються центральними областями мозку. Причому, найважливіша роль у цьому процесі належить гіпоталамусу. Відсутність цієї ділянки мозку або її сильне пошкодження може призвести до повного зникнення емоційних переживань. Люди з пошкодженим гіпоталамусом стають жорстокими, втрачають гидливість в їжі, моральні принципи і не можуть отримувати задоволення [1, с.177-183].

В свою чергу, емоції відіграють значну роль у житті людини, визначаючи її ставлення до оточуючого світу. В діяльності вчителя, який працює в системі «людина-людина», звернення до емоційної сфери, як власної, так і опонента, є одним з основних, оскільки відбувається постійне спілкування з іншими людьми, взаємосприйняття і взаємодія.

Крім того, дослідження ряду авторів показують, що музика здійснює досить стійкий вплив на центральну нервову систему (ЦНС). Так, М.М.Захарова і В.М.Авдєєв досліджували функціональні зміни в ЦНС при сприйнятті музики, здійснюючи запис електроенцефалограм у випробовуваних з одночасною ресстрацією шкірно-гальванічних реакцій. Виявлені дані свідчили про зміну потоку збудження в кортико-таламичних і кортико-лімбічних колах. Більш глибокі позитивні емоції при прослуховуванні певних музичних творів супроводжувалися змінами ЕЕГ, що відзначались великою активністю кори головного мозку, частішими серцевими скороченнями і зміни дихання.

І.В.Тьомкін досліджував вегетативні реакції залежно від характеру музики. Так, було виявлено, що мажорна музика швидкого темпу сприяє участішанню пульсу, підвищенню артеріального тиску, збільшенню тону м'язів, підвищенню температури шкірних покривів передпліччя. Автор показав, що мелодії, які доставляють людині радість, сповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин і нормалізації артеріального тиску, а дратівлива музика дає прямо протилежний ефект.

За сучасними уявленнями, формування цілісних поведінкових реакцій організму на різні зовнішні подразники, в тому числі і на музику, здійснюється за допомогою складної функціональної системи. Зокрема, на основі специфічних нейрохімічних механізмів підкірки, які внаслідок хімічної спорідненості вибірково мобілізують відповідні утворення головного мозку для виконання тієї чи іншої цілеспрямованої діяльності.

Крім того, вчені довели механізми лікувальної дії музики на організм людини, зокрема доведено, що музика сприяє катарсису, емоційній розрядці, регулюванню емоційного стану, полегшенню усвідомлення власних переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, придбання нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відносин і установок [6].



Варто також зазначити, що музика тренує пам'ять людини: слухову, зорову, рухову (моторну), логічну тощо. Музика також сприяє розвитку імпровізації, що є також вкрай важливим навиком для діяльності вчителя.

Усі зазначені фактори, будучи надзвичайно важливими і впливовими на формування всебічно-розвиненої особистості, є визначальними у формуванні професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

Саме по собі поняття професійної культури, відображаючи складний, діалектичний характер людської діяльності, є певним ступенем оволодіння прийомами і способами вирішення специфічних, притаманних тій чи іншій професії, завдань [5].

Носіями професійної культури вважаються люди, покликані працювати на педагогічній ниві, що включає в себе педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та особистість, як суб'єкт діяльності, а також спілкування на професійному рівні. Таке спілкування для майбутнього педагога-музиканта, на нашу думку, є неможливим без його розвитку у царині музично-хорового мистецтва, адже воно не лише збагачує його духовно, а й професійно.

Для розуміння сутності професійної культури необхідно брати до уваги наступні положення, що розкривають зв'язок загальної та професійної культури, її специфічні особливості:

- ❖ професійна культура – це універсальна характеристика педагогічної реальності, яка проявляється в різних формах існування;
- ❖ професійна культура являє собою інтеріорізовану загальну культуру і виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;
- ❖ професійна культура – це системне утворення, яке включає в себе ряд структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє інтегративною властивістю єдиного цілого;
- ❖ одиницю аналізу професійної культури є, творча за своєю природою, педагогічна діяльність;
- ❖ особливості реалізації та формування професійної культури педагога залежать від індивідуально-творчих, психофізіологічних та вікових характеристик, наявним соціально-педагогічним досвідом особистості.

Висновки. Таким чином, в процесі аналізу наукової літератури з зазначеної проблематики, ми можемо зробити висновок про те, що становлення професійної культури майбутнього педагога-музиканта відбувається на основі накопиченого ним соціального та фахового досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, вмінь і навичок, що дають змогу знаходити оригінальні рішення, новаторські форми, методи і прийоми і тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій.

Ми вважаємо, що музика, а особливо духовне хорове мистецтво, будучи багатограним емоційним чинником, формує у майбутнього педагога-музиканта почуття естетичного смаку, дає ґрунтовні знання з теорії музики, розвиває музичний слух та слугує визначним фактором його професійного зростання.

Отже, вплив духовної хорової музики як духовного джерела розвитку особистості, що базується на релігійно-духовних надбаннях народу, є одним із чинників, що зумовлює формування професійної культури майбутнього педагога-музиканта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буряк О. Вплив музики на психічну діяльність людини та її використання у навчанні / О.Буряк, М.Гребенюк // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді» (м.Київ, 08-09 грудня 2011 р.) – К., 2011. – С.177–183.
2. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. – Белгород; М., 1999.
3. Корній Л.П. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII ст. / Л.П. Корній. – К.: 1993. – 187 с.
4. МАРІО М.Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець XIX - початок XX століття) Автореферат дисертації по мистецтву, мистецтвознавству (Україна) Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
5. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1993.
6. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г.Х.Шингаров. – М., 1971.
7. Ягупов В.В. Педагог як суб'єкт викладання // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць /В.В.Ягупов, В.І. Свистун/ За заг. ред. Н.Г.Ничкало. – Харків: НТУ «ХП», 2007. – 644 с.
8. <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=19735&chapter=1>

Анастасія ТРЕТЯКОВА

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СМАКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент І.Л. Шевченко

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі відродження національної культури України постає гостра проблема у вихованні розвиненої, гармонійної, духовно багаті особистості. Тому стає актуальною проблема залучення школярів до істинних цінностей музичного мистецтва та



приділення великої уваги духовному розвитку школярів та вихованню, здатності сприймати та оцінювати навколишнє культурне середовище у всьому його розмаїтті.

У наш час все більше уваги привертається до проблеми формування художнього смаку людини, важливим засобом формування і розвитку якого є музичне мистецтво. Якщо учні слухають високохудожню музику, вони накопичують досвід, переживання і усвідомлення цінних в художньому відношенні інтонацій музики різних епох і стилів, у них формуються основи музичного смаку. Вони можуть стати справжніми любителями серйозної музики, але головне – вони повинні стати культурними слухачами, активно й з інтересом сприймати справжню музику, здатними судити про прослухану ними музику і визначати своє ставлення до почутого.

Формування інтересу до музичного мистецтва учнів старших класів багато в чому залежить від учителя, оскільки саме в школі учень має можливість ознайомитись із світом прекрасного, навчитися розуміти і цінити твори мистецтва, самовиражатися у творчій діяльності.

Саме урок музичного мистецтва у загальноосвітній школі є важливим чинником естетичного виховання старших школярів. Учителю повинен знайомити учнів з українською музичною культурою, класичною музикою, вивчати творчу спадщину композиторів і музикантів інших країн та народів та обов'язково вводити креативні підходи до викладання уроку музичного мистецтва для учнів старших класів: вивчення історії сучасної світової та української музики (джаз, рок, українська естрада, блюз та інші стилі) та використовувати більше наочних матеріалів. Тому розвиток музичного смаку і особистісних якостей учня залежить від рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблемою становлення музики як мистецтва займалися О. Апраксина, О. Радинова, Г. Лешакова, В. Уколов, Е. Рибалкіна, Л. Школяр, А. Юсфін та багато інших вчених і педагогів. Проблемою формування музично смаку займалися Б. Бечак, Л. Дмитрієва, Н. Чорноіваненко, Д. Кабалецький та інші педагоги.

З точки зору психології процес формування музичних смаків пов'язують з почуттями та емоціями людей та процесами сприймання та переживань (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Б. Теплов, С. Раппорт).

Духовний розвиток особистості на уроках музичного мистецтва – це, насамперед, досягнення вищих музичних цінностей, що закарбовані у мистецьких творах, це формування потреби і здатності до активного музичного творчого самовираження.

Для реалізації поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів науково-педагогічного дослідження, зокрема, аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

Вміння слухати і чути музику не є вродженою якістю. Його потрібно виховувати і розвивати в учневі, і тут величезна роль належить педагогу. Щоб пробудити і розвинути інтерес до музики, педагог повинен «вміти захопити учнів емоційально та музично виразним виконанням, ретельно підібраним, відповідним виховним задачам і цікавим слухачам музичних творів» [1, с. 79].

Музичний смак – це здатність людини адекватно сприймати і оцінювати твори мистецтва. Проблема розвитку смаку в естетичних ученнях філософів, психологів і педагогів різних епох розв'язувалася у контексті гармонійного розвитку особистості [2, с. 33]. Він формується, перш за все, під безпосереднім впливом мистецтва. Це залежить і від індивідуальних особливостей людини сприймати ті дійсно художні цінності, які несе з собою мистецтво.

Категорія «смак» в історії філософської та естетичної думки розглядалася з позиції його естетичної та пізнавальної цінності. У структурі естетичного смаку підкреслювалося значення нормативного характеру смакових переваг. У європейській естетиці сформувалися дві точки зору щодо пояснення природи смаку – емоційна та раціональна, ці тенденції існують і тепер.

У другій половині XIX на початку XX ст. інтерес до проблеми естетичного смаку дещо згаснув, та починаючи з 60-х років XX ст. з'являється ціла низка наукових та науково – популярних праць за цією проблематикою. Розв'язання проблеми смаку набуває вагомий суспільний інтерес у працях А. Бурова «Естетика: проблеми і суперечки» (М., 1975), В. Скатерщікова «Про естетичний смак» (М., 1974) Ш. Герман, В. Скатерщіков «Бесіди про естетику» (М., 1982), Л.Н. Коган «Художній смак. Досвід конкретно – соціологічного дослідження» (М., 1966), С. Яковлева «Естетичний смак, як категорія естетики» (М., 1986).

Погляд естетиків неоднозначні, вони являють собою мозаїчну картину на рівні теоретико – емпіричних міркувань. Разом з тим вивчення спеціальної літератури дає змогу визначити загальне коло проблем, що потрапили у сферу аналізу вчених як найбільш істотних для дослідження смаку. До таких проблем належать: змістовна сутність смаку, розгляд компонентів, котрі входять до його структури, термінологічна відмінність естетичного й музичного смаку та сенс цієї відмінності, не ідентичність смаку у ставленні до різних видів мистецтва, жанрів і напрямків у межах одного його виду; функції смаку; співвідношення смаку й оцінки, об'єктивних і суб'єктивних складових смаку. Хоча ми не ставимо за мету цілісний, глибинний розгляд кожного із зазначених питань, але для визначення конкретної лінії вивчення специфіки розвитку естетичних смаків необхідна певна орієнтація у зазначених проблемах.

Проблему розвитку музичного смаку висвітлено у наукових дослідженнях В. Шацької, М. Блінова, Н. Гродзенської, Д. Кабалецького. Так, В. Шацька говорила, що музичний смак – це певний рівень музично-поетичних уявлень, який дає можливість відзначати і цінувати прекрасне в



музиці, тобто її ідейність і змістовність, правдивість і ширість почуттів, яскравість і переконливість музичних образів і всіх виразних засобів музичного твору. На підставі величезного педагогічного досвіду В. Шацька ясно і повно визначила цілі музичного виховання: прищеплення інтересу і любові до музики, розширення музичного кругозору, виховання музичного смаку, формування навичок розуміння музичної мови [3, с. 73]. Вона вважала, що справді глибокий вплив мистецтва може мати місце тільки при усвідомлено-емоційному його сприйнятті, підготовленому відповідною цілеспрямованою роботою, яка охоплює оволодіння певними навичками і знаннями.

Вивчаючи проблеми розвитку музичного смаку, М. Блінова розглядає фізіологічні основи музичних емоцій, музичних вистав, індивідуальних відмінностей у ставленні до музики [4, с. 150].

Н. Гродзеньська вважає, що розвиток музичного смаку безпосередньо пов'язаний з розвитком широкого музичного кругозору, розумінням музичного мистецтва. Вона вважає спів найважливішим чинником розвитку музичного смаку, активною формою самовираження. При вирішенні питання що, як і навіщо співати, «маяком» є музичний смак, і провідна роль у вирішенні цієї проблеми відводиться репертуару [5, с. 7].

Музика не повинна бути ні забавою, ні розвагою, а простором, де людина вчиться сприймати світ, переживати народжувані нею емоції, щоб зробити їх звичною і необхідною потребою.

Прокладаючи нові шляхи, обґрунтовуючи нові принципи і методи музичного виховання в школі, Д. Кабалецький прагнув «виходити з музики і на музику спиратися». Головною метою методики музичного виховання він вважав заложення в школярах основ музичної культури як частини загальної духовної культури. Сутністю музичної культури є здатність сприймати і усвідомлювати музику як живе, образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з життям пов'язане.

У концепції Д. Кабалецького формування музичної культури школярів визначається послідовним розвитком їхнього музичного смаку [5, с. 7].

Смак трактується як філософське поняття, яке вносить гармонію в світовідчуття кожної людини, визначаючи тим самим її вчинки, освіченість, принципи, життєву позицію.

Сучасна наука визначає, що музичний смак – це відповідність того чи іншого музичного твору сучасним музичним ідеалам, потребам, ціннісним орієнтаціям. У музичних смаках ми визначаємо три рівні сформованості, які відповідають трьом рівням музичної свідомості.

Перший рівень – поверхневий, пов'язаний із сприйняттям мистецтва, в тому числі музичного, на рівні фізіологічних процесів, який характеризується відсутністю глибинних пластів музичної свідомості, використанням музики як «життєвого фону».

Другий рівень пов'язаний із усвідомленням мистецтва, знанням його закономірностей, стильових ознак. Такий рівень має оціночний характер, в ньому присутній усвідомлений компонент музично-естетичної потреби. Він притаманний людям з високим рівнем загальної музичної культури.

Третій рівень – вищий. Його можна охарактеризувати як рівень професійно-усвідомленого сприйняття та ставлення до мистецтва. Він притаманний людям з високою рівнем професійної музичної культури.

Таким чином, на всіх рівнях свідомості рівень музичного смаку залежить від музично-естетичного досвіду. Виходячи з цього, музичний смак є інтегрованим показником музично-естетичного досвіду особистості.

Встановлено, що виховання художнього смаку здійснюється успішніше за умови повторення музичних сприйнятів. Школярі, як правило, хочуть не тільки відчувати і розуміти музику, але і багато знати про неї.

Для визначення рівня сформованості музичного смаку учнів старших класів нами була запропонована замкнена анкета, в якій учням пропонувалось відповісти на ряд питань: чи всім потрібна музика?, які музичні стилі Вам знайомі?, яку музику обирають для слухання Ваші батьки?, для чого необхідна класична музика?, чи думаєте Ви, що музичний смак з віком змінюється?, від чого це залежить? і т.ін.

Але, насамперед, учням було запропоновано пояснити, як вони розуміють сучасні музичні твори, який вплив ці твори мають на них та які саме жанри старшокласники люблять слухати. Важливою темою стало питання про те, яким повинен бути сучасний урок музичного мистецтва. Ми вважаємо, що обговорення з учнями їхніх уподобань щодо вокального репертуару та матеріалу для слухання музики є дуже важливим.

Отримані відповіді анкет ми класифікували за такими групами: неправильні, неповні, формальні та відносно самостійні. Першу групу склали найбільш примітивні висловлювання про сучасну музику, в яких заперечується значення музики у розвитку внутрішнього світу учня.

Неповні формальні відповіді характеризуються правильними, однак загальними висловлюваннями, позбавленими будь-яких виявлень особистісного ставлення до музичних творів.

Відносно самостійні відповіді характеризуються схильністю учнів висловити свою власну думку, передати почуття, які викликають в них різні за жанром та емоційним забарвленням музичні твори.

Для підтвердження зроблених висновків потрібно було визначити інтерес до конкретних жанрів сучасної музики. Тому учням було запропоновано визначити в анкеті музичні жанри, які приваблюють їх найбільше: джаз, поп, рок і реп, які в свою чергу породили велику кількість власних відгалужень.

Результати показали, що серед учнів старших класів перше місце займає рок, друге – поп-музика, а джаз, блюз, кантрі займають третє місце.



Твори, які мають яскраво виражений характер, займають перші місця. Слід зазначити, що учні позитивно відносяться і до поп-виконавців, тобто до масової музики, а джаз займає третє місце. Отже, необхідно вдосконалювати навчально-виховну роботу у цьому напрямку, більш широко використовувати зразки джазової музики (спірічуел, блюз, регтайм, ритм-енд-блюз, рок-н-рол), створювати джазові вокальні ансамблі, джазові інструментальні колективи. Але результати анкетування можна трактувати й по-іншому. На музичний смак учнів старших класів впливає також психологічний аспект.

Підлітковий вік, а це період старших класів, вирізняється пошуком свого місця в суспільстві: підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти – сім'я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів. Основні психологічні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до самостійності і незалежності, до «емансипації» від дорослих, до визначення своїх прав з боку інших людей [6, с. 225]. Тому і до вибору музики старшокласники ставляться з протестом. Вони слухають рок та альтернативну музику через те, що хочуть відрізнятись від інших, акцентувати на собі увагу і зробити суспільству яскраву заяву про себе.

При розробці методичного матеріалу для проведення уроків музичного мистецтва в старших класах необхідно спрямовувати його на зацікавлення учнів та вдосконалення їхнього музичного смаку: ознайомлення з історією сучасних музичних жанрів, творчістю популярних композиторів, виконавців, їхніми творчими методами та жанрово-стильовими особливостями музичних творів.

При проведенні уроків музичного мистецтва в старших класах необхідно змінити роль учня на уроці: з пасивного слухача зробити його активним учасником процесу навчання, щоб учні займалися пошуковою роботою з тем, які їх зацікавили. Для успішного навчання потрібна мотивація учня, а використання сучасних інформаційних технологій на уроках музики робить навчання яскравим та формуює емоційно-позитивне ставлення до нього.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М., Педагогика, 1975.
2. Петрушин В.И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника. – М., 1986.
3. Шацкая В.Н. Воспитание музыкального вкуса. – М., 1947. – 120 с.
4. Остроухова А.И., Соколова Т.Ю. Мой мир в диалоге искусств. – Ставрополь. 1996. – 208 с.
5. Буракова О.А. Воспитание музыкального вкуса у школьников в истории отечественной педагогики: автореферат дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.
6. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.

Анна ЦЮРА

СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.Ф. Черкасов

Постановка проблеми. Одним з важливих напрямків розвитку сучасної вітчизняної музичної культури є збереження і примноження традицій музичного виконавства, в тому числі хорового – це неможливо здійснити поза професійної освіти і розвитку майбутніх диригентів-хормейстерів. У світлі сучасних підходів до вирішення проблеми підготовки керівника хору привертає увагу питання продуктивного використання багатого музичного світового та вітчизняного досвіду, як передумови становлення хорової культури України. Оскільки вихідною умовою становлення керівника хору є диригентсько-хорова підготовка, розглянемо означене положення з позиції теорії та практики в системі музично-педагогічного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняної науково-методичної літератури засвідчує багатофункціональність диригентсько-хорової підготовки студентів, проблемність педагогічної взаємодії, яка виступає складовим компонентом диригентської діяльності. У працях видатних диригентів А.Анісімова, Г.Дмитревського, А.Єгорова, В.Краснощокова, К.Пігрова, К.Птиці, П.Чеснокова та ін., піднімається проблема педагогічного впливу керівника-диригента на хоровий колектив. Висловлюється думка про значущість у процесі спілкування з хоровим колективом вміння впливати за допомогою диригентського жесту, погляду, міміки, гіпнотичної сили вольового імпульсу.

Мета дослідження полягає у дослідженні особливостей фахової підготовки диригента – хормейстера.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього керівника хору розглядається нами з позицій певних професійних знань та умінь і є певним процесом, що постійно розростається та удосконалюється. У сучасному філософському словнику «підготовка» вживається у двох значеннях: як «дія», «готування всього необхідного до чого-небудь» і як «запас знань, навичок», «досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності». Підготовка виступає як система організаційних і педагогічних заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та готовності. У свою чергу готовність виступає як фундаментальна умова виконання будь-якої діяльності, дослідники трактують її як психологічну надставу, що знаходиться між усвідомленим і неусвідомленим у діяльності особистості.



Розглянемо місце диригентсько-хорової підготовки керівника хору у структурі вищої музично-педагогічної освіти. Сьогодні вища музично-педагогічна освіта зіштовхнулася із низкою складних проблем, обумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми суперечностями. Державна програма «Учитель», урахувавши зміст сучасної шкільної освіти, реальним шляхом підготовки студентів вважає першочерговим завданням теоретичне обґрунтування основ вивчення навчальних предметів з урахуванням змісту, мети й завдань, створення та використання методик викладання для можливості інтегрувати знання з методичними підходами, посилення орієнтацій та усунення перешкод для більшої мобільності студентів, викладачів, дослідників у самостійній роботі відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття. Такі підходи є визначальними під час формування сучасного змісту викладання конкретного предмета з дотриманням якості європейських стандартів навчання для створення і розвитку цінностей, суспільства – важливої форми Болонської співдружності освіти. Виступаючи за постулат: «знання – гуманістично орієнтована сила», вчені наголошують на необхідності змін у педагогіці, духовно значущої дії особистості, де б формувалися і педагогіка навчання, і педагогіка виховання, що має ґрунтуватися на зміні випереджального морально-духовного розвитку інтелектуальним, законах розвитку вищих емоційних переживань (моральних, естетичних, інтелектуальних), законах оволодіння науковими знаннями, принципах національної спрямованості, культуровідповідності, гуманізації та цілісності виховного процесу [1; 4; 8].

У контексті розглянутого, підготовку майбутнього керівника хору вчені розглядають як навчальну діяльність, що узагальнює музично-теоретичний, диригентсько-хоровий, виконавський та методичний напрями в системі музично-педагогічної освіти. Це створює основу для усвідомлення спеціального підходу навчання з метою здійснення переходу майбутнього вчителя від соціального статусу студента до статусу вчителя, що дозволяє більш ґрунтовно розглянути процес становлення студента як керівника хору у загально-педагогічному процесі, основу якого розробили А.Алексюк (1986), Л.Коваль (1991), Я.Лернер (1981), В.Сластьонін (1987). Вчені вважають, що результативність навчального процесу й одночасно педагогічного впливу вчителя на формування духовних цінностей підростаючого покоління залежить від рівня фахової підготовки. На цілісність організації підготовки студентів у системі музично-педагогічного навчання наголошують і вітчизняні вчені музично-педагогічної освіти Л.Арчажнікова, Н.Белая, Н.Гузій, В.Муцмахер, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Смирнова, Н.Терентьєва, О.Щолокова, В.Яконюк та ін. На думку вчених, цілісність підготовки полягає у визначенні загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, установленні їх співвідношень із навчальними та реальними практичними ситуаціями.

Головною метою музично-педагогічної освіти є формування готовності студентів до опанування всім арсеналом професійних знань, умінь та навичок, налагодження всіх її механізмів у нескінченному потоці самопізнання та самовдосконалення, оцінка цілісності диригентсько-хорової підготовки як:

- системи, в якій комплексно пов'язані структурні компоненти диригентсько-хорової підготовки [6];
- системи, що поєднує різні напрями диригентсько-хорової підготовки [7];
- системи, що формує особистість керівника хору [3].

Переосмислення перспектив розвитку музично-педагогічної освіти, нових технологій навчання відповідно до диригентсько-хорової діяльності сьогодення вимагає покращення саме навчально-методичного підходу як засобу, що дозволяє найбільш цілісно уявити означену проблему на різних рівнях (загальнометодичному, загальнонауковому, частковому). Набуття професійної майстерності керівника хору, спираючись на основні напрями диригентсько-хорової підготовки на різних етапах навчання, доцільно з'ясувати існуючий стан диригентсько-хорової підготовки в системі музично-педагогічної освіти.

Предметом вивчення хорового диригування в системі музично-педагогічного навчання вчені вважають: а) розвиток музичних здібностей; б) формування професійних умінь диригентсько-хорової діяльності з хоровим колективом; в) методи та прийоми керування хором; г) методи досягнення вокально-хорового твору та його інтерпретація. У широкому розумінні диригування як навчальна дисципліна містить ряд різноманітних аспектів роботи в класі, до яких відносяться:

– робота над хоровою партитурою (програвання партитури, проспівування партій, акордів, усвідомлення єдності літературного тексту та музики, з'ясування вокальних та хорових труднощів, визначення методів та прийомів для їх подолання);

– спів партій із текстом (з аркуша, напам'ять для з'ясування труднощів голосоутворення, методи та прийоми для їх подолання);

- вибір доцільних диригентських технічних засобів;
- творче опрацювання музичного матеріалу (інтерпретація, переклад).

Диригенти зазначають, що процес навчання хорового диригування в умовах музично-педагогічної освіти має свою специфіку, характерну для майбутньої діяльності, яка складається з:

- постановки диригентського апарату;
- відбору основних прийомів та методів виховання диригента хору;
- аналітичного підходу до музичного твору (різноманітні види аналізу);
- відбору диригентських прийомів для виразного виконання твору;
- підготовки до практичної роботи з хором;
- засвоєння принципів диригентської технології;
- засвоєння принципів вокального інтонування;



– розвитку музичної ерудиції.

Враховуючи складну багатокомпонентність хормейстерської діяльності, а також зв'язок із репродуктивним характером засвоєних знань та вмінь, чільне місце у процесі диригентсько-хорової освіти науковці віддають самостійності навчання. Щодо цього, новим кроком сучасного підходу до проблеми інтенсифікації самостійного навчання стали розробки І.Бабакової, Б.Бриліна, І.Найдьонова. Ефективним напрямом професійного становлення майбутнього фахівця І.Бабакова вважає самостійну роботу студента, що спонукає його до самоаналізу музично-виконавської діяльності, засвоєння міждисциплінарних знань з опорою на індивідуалізацію навчання, набуття вмінь у професійно-педагогічному спілкуванні з хоровим колективом. На думку вченого, становленню творчої особистості майбутнього диригента шкільного хору сприяє самостійність навчання як провідна форма навчальної діяльності студентів у позааудиторний час, що охоплює широке коло різноманітних питань - від ґрунтового аналізу музичного твору до його інтерпретації.

Удосконаленню навчання в системі музично-педагогічної освіти з викладання предметів диригентсько-хорового циклу присвячено дослідження К.Матвєєвої, яка зосереджує увагу на застосуванні пояснювально-ілюстративного матеріалу, що допомагає розвинути мисленнєву активність студента шляхом використання дидактичних завдань, вправ, самостійних робіт. Вона розподіляє пояснювально-ілюстративний матеріал за типовою складністю: прості за інтонаційними, ритмічними та складні за звуковими співвідношеннями. Запропонований підхід до вирішення навчальних завдань на хоровому диригуванні дасть змогу розв'язати складні проблеми диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи з хором [5; 2].

Під підготовкою керівника хору у контексті диригентсько-хорової підготовки розуміємо таку систему, яка б комплексно об'єднала б основні напрями діяльності керівника хору, забезпечила студентів знаннями, вміннями та навичками на основі застосування спеціальних методів й організаційних форм навчання. Єдність складових диригентсько-хорової підготовки дозволила можливим запропонувати експериментальну методіку диригентсько-хорової підготовки студентів у системі музично-педагогічної освіти, структурними одиницями якої є комплекс мотиваційно-ціннісного, музично-фахового, когнітивно-знаннєвого, творчо-діяльнісного, педагогічно-професійного компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає усвідомлення студентами специфіки та значущості різних напрямків діяльності керівника хору. Зміст даного компоненту складається з систематизації теоретичного матеріалу з основ диригування, розвитку пізнавальної активності студентів, спрямування до оволодіння технологією та накопичування досвідом діяльності керівника хору. Музично-фаховий компонент обумовлює розвиток спеціальних здібностей керівника хору з метою успішного здійснення диригентсько-хорової діяльності, реалізацію методичних підходів у процесі підготовки студентів до роботи з хором, застосування засобів розв'язання навчальних проблем з хорового диригування. Когнітивно-знаннєвий компонент забезпечує студентів знаннями з основ диригування, методикою роботи з хором, знаннями педагогічно-творчої взаємодії з хоровим колективом відповідно до цілей та завдань навчання.

Творчо-діяльнісний компонент характеризується наявністю творчих умінь опрацювати навчально-методичний матеріал, удосконаленням професійних вмінь для вирішення завдань інтелектуально-творчого розвитку студентів, пошуком конструктивних дій. Педагогічно-професійний компонент визначається проявленням елементів педагогічного спілкування на різних етапах диригентсько-хорової діяльності. Зміст педагогічно-професійного компонента відображає психологічні, педагогічні та артистичні вміння в системі суб'єктних відносин.

Висновки. Таким чином, теоретичне узагальнення та осмислення проблем диригентсько-хорової підготовки дало змогу визначити психолого-педагогічні умови, що мають забезпечити повноцінну підготовку студентів, суттєво вплинути на змістове наповнення її структурних компонентів, забезпечити комплексну єдність нових підходів до навчання для забезпечення високого рівня активізації основних напрямів диригентсько-хорової діяльності керівника хору - технічного, педагогічного, творчого.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті болонського процесу. //Вища освіта України. – К. Педагогічна преса. – 2004. – № 1. – С. 5-10.
2. Анісімов А.І. Одеська державна консерваторія // Радянська музика. – 1938. – №5. – С. 9-18.
3. Бенч – Шокало О.Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої культури. Навч. Посібник. – К.: Український світ, 2002. – 439 с.
4. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – К. Педагогічна преса. – 2004. – № 1. – С. 10-14.
5. Живов В.П. Теория хорового исполнительства. – М.: Изд-во МГПУ им. Н.Э.Баумана, 1998. – 190 с.
6. Макаренко Г.Г. Историчні етапи становлення та розвитку диригентської професії //Проблеми професійної педагогічної діяльності / Зб. Наук. Праць. – Київ: Науковий світ. 2002. – С. 175-183.
7. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
8. Ткаченко Г.Й. З історії становлення кафедри хорового диригування київської консерваторії // Українське музикознавство: Респ. міжвуз. наук.-метод. зб. – К.: музична Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 16-26.



Дар'я ЧЕРЕВАТА

НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент О.І. Кириченко

У статті порушується проблема необхідності розвитку комунікативності у майбутніх вчителів, як складової професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва. Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність, розвиток якої є необхідною передумовою успішної й активної роботи з інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Одним із найважливіших завдань школи на сучасному етапі є естетичне виховання підростаючого покоління, формування у нього високих естетичних смаків. У вирішенні цього завдання провідна роль належить саме урокам образотворчого мистецтва та творчій, професійній діяльності вчителя в навчальному процесі. Від того, наскільки теоретично підкованим буде вчитель, буде вмінти доцільно застосовувати ті чи інші методи та прийоми навчання та виховання, проводити їх через комунікативну діяльність, бо саме педагогічна комунікація і є важливою формою педагогічного процесу, настільки буде проявлятися продуктивність навчання та виховання, а також і ефективність впливу на емоційний розвиток дитини. І тут постає питання про підготовку майбутніх вчителів, що збагачені не тільки теорією та творчим підходом до застосування цих знань, а і навичками спілкування. Деякі молоді вчителі мають схильність до копіювання тих чи інших методичних настанов, сліпо наслідують методичні розробки конспектів уроків та інші методичні настанови. Але хотілося б зазначити, що у класі не може бути набір однакових за розвитком, за здібностями дітей, так і на паралелі, класи по рівню загальної підготовки теж різні. Саме і через це не можна вивчати напам'ять методичні розробки і використовувати їх під час занять. Тому, виходячи із реальних умов, майбутній вчитель повинен вмінти працювати творчо, урізноманітнювати безпосередні та опосередковані зв'язки комунікації, з майстерністю та оригінальністю підходити до спілкування на кожному уроці відповідно до вікових особливостей колективу, рівня його підготовки та зі здатністю до професійного мовлення відповідно до предмету викладання.

І ось постає питання про особливості професійно-педагогічної комунікації, як складової професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва. Саме від того, як підготовлений вчитель до викладацької діяльності – має глибокі знання з предмету, володіє методикою і технологією спілкування в процесі навчання і виховання, і при цьому враховує психологічні і фізіологічні особливості учнів, гуманістично спрямовує свою педагогічну діяльність, залежить кінцевий результат процесу навчання.

У сучасних умовах вчитель має не тільки сповіщати нову інформацію, а й систематизувати знання учня, набуті з різноманітних джерел, допомагати йому інтерпретувати одержані відомості, використовувати їх для виконання навчальних (згодом практичних, а далі – життєво-значущих) завдань, самостійно добувати й аналізувати інформацію, зокрема в соціальній сфері. Тому стрижнем фахової підготовки вчителя має стати формування його здатності до динамічно побудованої взаємодії з учнями і здійснення в такий спосіб гуманістично орієнтованого навчально-виховного процесу. Академічна та методична підготовка вчителя не втрачають при цьому своєї актуальності: вони мають сприяти виховній роботі вчителя, оптимізувати його допомогу учневі щодо оволодіння ним позицією суб'єкта навчання і власного розвитку. А така орієнтація з необхідністю передбачає відмову вчителя від так званої адміністративної педагогіки, традиції якої, і мають, тоді необхідний для підготовки учнів до життя елемент відносин тоталітарного суспільства. [4]

Підготовці педагогічних кадрів завжди приділялося велике значення. Особливо велика увага приділялася якості професійної підготовки студентів. Кожна фахова дисципліна, націлена на набуття та удосконалення цих якостей. Але разом з тим слід зазначити, що якість професійної підготовки випускників не завжди відповідає відповідному рівню. Вчитель тільки тоді зможе зацікавити дітей мистецтвом, навчити їх бачити, розуміти та відчувати прекрасне у житті та в творах художників, та на цій основі творчо працювати у певній галузі образотворчого мистецтва, коли сам буде захоплений певною діяльністю і буде спроможний захопити нею учнів під час взаємообміну інформацією.

Актуальність проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на фахових дисциплінах полягає в тому, що це, дійсно основні – художні дисципліни, на яких студенти отримують художньо-професійні знання та навички, займаються творчою віртуозною діяльністю, яка здатна захопити, причарувати, зацікавити своєю неповторністю та глибиною відчуттів, багатством кольорів та різноманітністю тем, що дуже важливо для вирішення педагогічних завдань в роботі з дитячим колективом. Але дуже часто постає проблема коли майбутній вчитель досконало володіючи технікою виконання творчої художньої роботи, має достатній рівень знань та понять не здатній врозуміло донести інформацію до слухача, захопити нею. Талановитий художник так зображує дійсність, що сприймаєш не тільки саму природу – ліс, річку, квіти, небо, а й відчуваш настрій, що надихає картина, відчуваєш запахи, звуки, забуваєш, що це не сама природа, не реальні



предмети, що оточують нас. І тут простежується своєрідний опосередкований зв'язок в комунікації уже з глядачем. В цьому і полягає сила образотворчого мистецтва, робота художніми матеріалами вимагає великої майстерності: знань, умінь, навичок, творчості. І наскільки майбутній педагог оволодіє та пройметься цими видами мистецтва, оволодіє знаннями з історії його розвитку, познайомиться та захопиться творчістю художників, оволодіє технікою, знайде свій підхід до роботи залежить рівень професійної майстерності студентів як художників і творців, а як педагогів - фахові дисципліни можуть і повинні вирішити дану проблему якщо крім інформованості та умінь студентів, буде підвищена якість комунікативної діяльності та досвіду.

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з педагогічною інформацією — інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Комунікативність (лат. communication — зв'язок, повідомлення) — сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації.

Спеціальні якості вчителя характеризують внутрішню структуру його комунікативності. Серед них виокремлюють пізнавальні (дають змогу особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізувати інтерес до пізнання, прагнення розвивати пізнавальний дар до співчуття, ідентифікації з іншими людьми), експресивні (надають виразності особистості, завдяки чому вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають утримувати увагу до себе, забезпечують емоційну виразність), управлінські (забезпечують вплив на інших людей, самоконтроль тощо) [1, 23]

Сутність художнього спілкування доцільно розкрити через аналіз інтегральних якостей, які мають узагальнений характер, тобто проявляються в обох формах діалогу: міжособистісного та внутрішнього. У кожній з них вони, безперечно, набувають специфічного характеру, однак розрізняються не принципово, що дає підстави зіставляти та порівнювати їх. До таких інтегральних якостей, які можна розглядати в у скоординованих між собою "вимірах" самоспілкування і взаємовідносин з іншими суб'єктами на основі осмислення мистецьких творів, слід віднести комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію. Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а взаємопов'язані складові його структури. Так, комунікативність — необхідна передумова виникнення емпатії, яка у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання та творіння свого Я. [2, 3]

Дослідження системи комунікативних умінь вчителя, а в даному випадку майбутнього вчителя передбачає визначення її елементів. Так О. О. Леонт'єв (дослідник у галузі педагогічного спілкування) до професійних комунікативних умінь включає: мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотній зв'язок); само подачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту. Відповідно до проблеми професійного спілкування, вчений поглиблює сутнісні характеристики таких комунікативних умінь, як контакт у спілкуванні, мовленевий вплив на слухачів, невербальні засоби спілкування.

Н. Д. Творогова до визначених якостей додала і володіння оптимальним темпом мовлення; використання жестів, що адекватні ситуації спілкування; забезпечення рухомості м'язів обличчя; уміння підтримувати, знаходити та змінювати тему розмови, вміння закінчувати спілкування та інші.

Перелік та його обґрунтування здійснювалися ще й іншими дослідниками, які уточнювали та деталізували визначені якості. Зіставлення та аналіз суттєвих характеристик досліджуваних комунікативних умінь було проведено Л. О. Савенковою. Вона виділяє їх в певні групи. І в кожній пропонує виділити ті з них, які включають інші вміння та забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування. Система комунікативних умінь включає: мовленнєве (вербальне) спілкування; володіння немовленевими (невербальними) засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування, створення творчого самопочуття; установлення та підтримання зворотного зв'язку у спілкуванні; само презентацію; використання «приспосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом. У процесі дослідження названі комунікативні вміння були об'єднані у блоки, які відповідають етапам професійного спілкування педагога. [3, 17 – 28].

Враховуючі визначені комунікативні вміння та їх культурне спрямування постає питання про визначення та впровадження доцільних форм, способів та методів навчання на фахових дисциплінах, спрямованих на їх удосконалення та розвиток.

Перебудова змісту курсів, впровадження нових технологій навчального процесу, використання різноманітних засобів активації розумової діяльності студентів на заняттях сприяють формуванню у них систематичних знань. Однак у нинішніх умовах поряд з питаннями глибокого оволодіння студентами психолого-педагогічними знаннями дедалі більшого значення набуває і формування в них уміння використовувати ці знання у своїй майбутній учительській діяльності. Такий підхід до підготовки педагога передбачає застосування, крім традиційних форм навчання студентів, активних



методів соціально-психологічного направлення. Найбільш поширеними з них є дискусійні та ігрові методи, аналіз конкретних ситуацій, різноманітні види тренінгу.

Перевага методу аналізу конкретних ситуацій перед традиційним навчанням, в процесі якого студенти розв'язують чітко сформульовані завдання, полягає в тому, що він вимагає від студентів уміння здійснювати самостійний аналіз ситуації, виділяти її основні елементи, знаходити проблеми. У процесі аналізу певної ситуації студенту необхідно самому визначити вихідні дані, а також те, що невідомо, тобто поставити перед собою завдання.

Однак головне завдання даного методу – формування у майбутніх вчителів здатності до вироблення та прийняття самостійних рішень у процесі навчально-виховної роботи, прищеплення вміння відстоювати й аргументувати їх. Тому слід завершувати аналіз тієї чи іншої ситуації дискусією, в ході якої обговорюються різноманітні варіанти рішень, визначаються найефективніші з них.

Метод групового обговорення конкретних педагогічних ситуацій сприяє кращому усвідомленню кожним студентом своєї точки зору, формуванню ініціативи, творчого підходу до справи. Він стимулює розвиток комунікативних якостей майбутніх учителів.

Головна мета педагогічних ігор – удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів. Вони сприяють підвищенню психологічної культури вчителя, вихованню у нього вміння спілкуватися з учнями, їхніми батьками, колегами, дають змогу узагальнювати та пов'язувати з практикою наявні теоретичні знання. Педагогічні ігри також допомагають студентові перевірити себе, свої можливості, виробити індивідуальний стиль поведінки, полегшують адаптацію випускника вузу до умов школи. Відомо, що педагогічна гра являє собою імітацію реальної діяльності вчителя в штучно створених ситуаціях. При цьому учасники гри виконують певні ролі (учня, вчителя, батьків та ін.) або ж виступають як активні глядачі, що оцінюють дії учасників гри.

Соціально-психологічний тренінг сприяє формуванню у студента вміння управляти своєю поведінкою, процесом спілкування з учнями. Він також допомагає розвивати такі професійно важливі якості майбутнього педагога, як інтерес до особистості дитини, вміння сприймати її емоційний стан, адекватно відгукуватися на нього.

Різнорманітні форми тренінгу можна поділити на два класи: мета першого – розвиток соціальних умінь (наприклад, вести переговори, дискусії або вирішувати міжособистісні конфлікти); другий передбачає поглиблення вмінь аналізу ситуації спілкування. Найчастіше з метою тренінгу використовуються групова дискусія та рольові ігри.

Предметом групової дискусії можуть служити реальні взаємини між членами групи, події, що відбуваються у ній, та ін. У результаті такого аналізу студенти навчаються краще розбиратися у своїх почуттях, точніше визначати мотиви власних вчинків і дій. Вони також краще починають розуміти мотиви, цілі, почуття партнерів по спілкуванню.

Серед різнорманітних форм тренінгу найбільш поширений метод рольових ігор. Його мета – формування комунікативних якостей студентів, підвищення культури їх спілкування. Суть рольового тренінгу полягає в тому, що певна соціально-психологічна проблема розв'язується його учасниками шляхом розігрування заданої ситуації (наприклад, конфліктної). При цьому кожний учасник тренінгу демонструє вирішення конкретної ситуації тією людиною, чию роль він виконує. Одна й та ж ситуація може програтися кілька разів, для того щоб кожен студент зміг побувати у різних ролях і запропонувати свої варіанти рішень. У ході гри учасники можуть також ставати по черзі то активними виконавцями ролей, то глядачами-експертами. [5, 13-21]

Визначені методи досить ефективно використовуються на фахових дисциплінах при підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, стимулюють у студентів інтерес як до вербальних, так і невербальних засобів спілкування, сприяють вмінню керувати своєю мімікою, жестами, уважно слухати співрозмовника, відчувати його емоційний стан, вести бесіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. – К., 2006. – 256 с.
2. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998. – 360 с.
3. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія; мін-во освіти і науки України, Київський національний економічний університет ім. В.Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2005. – С. 17 – 28.
4. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: Психологія педагогічної праці: Науково-методичний посібник для підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.; М-во освіти і науки України, - К: ВД «Професіонал», 2004.
5. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – С. 13 – 21.

Анастасія ЧЕРЕПАНОВА

МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Однією з найважливіших тенденцій педагогічного пошуку у наш час виступає зближення полюсів освіти й культури. Таке явище передбачає розкриття можливостей кожного навчального предмета, зокрема й уроку музичного мистецтва, щодо залучення учня до



культурних надбань і становлення його культури. Зі сферою музичної освіти пов'язана категорія музичної культури. Тому актуальним є дослідити сутність даного феномену.

Аналіз досліджень і публікацій. Для розгляду теоретичних підходів до визначення поняття “музична культура” у науковій літературі необхідно осмислити феномени “культура” та “музика”.

Поняття культури відноситься до числа фундаментальних понять, інтерес до яких зростає з кожним роком. Слово “культура” (від лат. colere, cultura – вирощування, обробіток, догляд, освіта, розвиток) ще понад тисячу років тому застосовував римський оратор Цицерон, який називав філософію “культурою душі” (cultura animi), вбачаючи основний її зміст у “плеканні розуму”, розвитку духовності людини [5, с.11]. Невіддільним від культури було й мистецтво, незмінний супутник усіх магичних ритуалів і обрядів.

Проблемі культури присвячені праці філософів – Г. Волкова, О. Кривцуна, В. Разумного, В. Скатерщикова та ін. У їхніх дослідженнях культура розглядається як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, в духовних цінностях, а також в сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Культура характеризує спосіб життєдіяльності окремого індивіда (особиста культура), соціальної групи (молодіжна культура, національна культура), суспільства в цілому. Культура підрозділяється на матеріальну – сукупність матеріальних надбань суспільства – і духовну – сукупність духовних досягнень [5].

Важливі сторони феномену культура розкриваються в працях Л. Когана, Е. Соколова, Г. Гонтарева. Вони розглядали культуру особистості як багатопланове явище, яке здійснює істотний вплив на економічні, політичні, соціальні і духовні процеси суспільного життя, й виокремили важливі критерії культури особистості: 1) відповідність її загальнолюдським уявленням про цінності життя, людини і суспільства; 2) відношення особистості до культурного досвіду всіх поколінь людства; 3) участь людини в творчості, в спогляданні нових матеріальних і духовних цінностей; 4) стійкість позицій людини, її орієнтація на певні цінності.

З поняттям культури, як способу опредметнення історично виробленої творчої діяльності людини тісно пов'язане поняття цінності. Оскільки всі людські досягнення мали свої цілі, а цілі регулюються потребами і цінностями то і світ культури є світом цінностей.

Якщо культура – сукупність, система цінностей, вироблених людиною, то музична культура – сукупність, система музичних цінностей, цінностей музики, музичної творчості.

Беручи до уваги те, що на даному етапі існує безліч різних дефініцій “музики”, а також той факт, що виявлення визначення, яке найбільш об'єктивно виражає сутність “музики”, виявляється справою надзвичайно складною, ми звернемося до авторитетних довідкових видань.

У словнику-довіднику музичних термінів за книгами Ю. Юцевича музика (гр. musike, від muse – богині, які що сприяють науці та мистецтву) – це мистецтво інтонації, яке забезпечує віддзеркалення дійсності засобами звукових художніх образів. Музика спрямована, перш за все, на емоційну і чуттєву сферу людини і тому забезпечує їх формування і розвиток у людини творчого начала. Основою цього процесу є сприймання, з яким найтісніше пов'язані такі феномени, як композиція, інтерпретація, виконання, слухання, оцінювання тощо. В іншому – музика – один з видів мистецтва, що відображає в художніх образах дійсність у всьому її різноманітті відношення людини до подій. Згідно О. Шаповалової, музика – “мистецтво поєднання експресивних і понятійних комбінацій вокальних та інструментальних звуків, що приносять задоволення” [7, с.238].

Мета статті полягає у висвітленні сутності поняття “музична культура” у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на тривале застосування у науковому обігу, категорія “музична культура” не набула чітко визначеного статусу.

Соціологічний аспект поняття “музична культура” розроблений музикознавцями Р. Грубером, В. Цуккерманом. В цілісній структурі музичної культури крім основних блоків (творчість, виконавство, розповсюдження музики, її сприймання) вони виокремили додаткові блоки (музична критика, музиковедення, керівництво музичною культурою).

Філософсько-естетичні основи теорії музичної культури можна знайти в роботах А. Сохором, Р. Тельчарової. У працях Р. Тельчарової музична культура трактується як сукупність культурно-цивілізаційних надбань людства та інтегрована особистісна характеристика. Водночас, музична культура особистості розглядається як професійна якість музиканта й характеристика дитини, що навчається в загальноосвітньому закладі.

Музична культура суспільства в музичній естетиці визначається як єдність музики та її соціальних функцій, тобто система, до якої входять (за А. Сохором):

- музичні цінності (створені або збережені в цьому суспільстві);
- усі види діяльності (щодо створення, збереження, відтворення, поширення, сприймання та використання музичних цінностей);
- усі суб'єкти такого роду діяльності разом з їхніми знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують її успіх.

У вітчизняній музичній педагогіці ідея формування музичної культури особистості пройшла шлях від накопичення досвіду народної педагогіки та фольклорних традицій музичного виховання дітей – до розбудови основ музичного навчання (М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий,



В. Верховинець та ін.) й визнання музичної культури учня важливим орієнтиром музичної педагогіки (Д. Кабалевський, О. Ростовський та ін.).

Трактування поняття “музична культура” знаходимо у працях різних дослідників. Так, на думку З. Бервецького, під “музичною культурою слід розуміти індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині музичного мистецтва” [2, с.5].

Так, у програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з музичного мистецтва стверджується, що метою музичної освіти є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід’ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі сприймання й інтерпретації кращих зразків української та світової музичної культури, а також формування естетичного досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

О. Лобова трактує музичну культуру школяра наступним чином: це органічна та необхідна частина художньої та – ширше – духовної культури особистості; мета загальної музичної освіти, яка стосується не обраних школярів, а кожної дитини незалежно від рівня її власне музичної обдарованості; складне інтегративне особистісне утворення, що виникає як поєднання музичних освіченості-розвиненості-вихованості та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини [4].

Змістовий діапазон особистісної музичної культури у деяких музичних педагогів, зокрема у Д. Кабалевського, пов’язується з набуттям музичних знань і розвитком здібностей, “балансує” між поняттями “музична грамотність” і “музична діяльність”. Д. Кабалевський був переконаний у тому, що мета музичного виховання – це формування музичної культури як невід’ємної частини духовної культури особистості. Музична культура особистості характеризується тим, якою мірою вона здатна засвоювати музичні цінності. На думку Д. Кабалевського, музичну культуру особистості визначають любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе “відчуття музики”, що спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації, здатність відчувати внутрішній зв’язок між характером музики і характером виконання.

У дослідженнях Е. Абдуліна зміст музичної культури характеризується мірою засвоєння учнем цінності музичного мистецтва.

Ю. Алієв під музичною культурою особистості учня розуміє “індивідуальний соціально-художній досвід, який зумовлює виникнення високих музичних потреб; інтегративна властивість особистості учня, головними показниками якого є музична розвиненість (любов до музичного мистецтва, емоційне відношення до нього, потреба в різних зразках художньої музики, музична спостережливість) і музична обдарованість (володіння способами музичної діяльності, мистецтвознавчими знаннями, емоційно-ціннісне відношення до мистецтва й життя, розвиненість музичного смаку, критичне вибіркове ставлення до різних музичних явищ)” [1, с.21].

Ю. Алієв у контексті художньої дидактики визначає мету музичної освіти як “формування музичної культури учнів, що передбачає отримання позитивного соціально-художнього досвіду через сприймання та опанування мистецтва” [1, с.21]. Передача позитивного духовного досвіду покоління, що сконцентровано в музичному мистецтві, та розвиток на цій основі позитивних рис і творчих якостей особистості школяра сприяють реалізації основної мети музичної освіти – духовно-творчого розвитку школярів [1, с. 22].

Л.Г. Дмитрієва та Н.М. Черноіваненко стверджують, що поняття “музична культура” досить містке. Воно включає:

- морально-естетичні почуття і переконання, музичні смаки і потреби;
- знання, навички і вміння, без яких неможливе освоєння музичного мистецтва (сприймання, виконання);
- музичні творчі здібності, які визначають успіх музичної діяльності [3, с.10].

О. Радинова музичну культуру дитини розглядає як інтегративну особистісну якість, що формується в процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційної чуйності на високохудожні твори музичного мистецтва, музично-образного мислення та уяви, накопичення інтонаційного пізнавально-ціннісного досвіду у творчій музичній діяльності, розвитку всіх компонентів музично-естетичної свідомості – естетичних емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаку, уявлень про ідеал (в доступних віком межах), що народжує емоційно-оцінне ставлення дитини до музики, актуалізується у проявах естетичної та творчої активності.

Слід наголосити, що в сучасних навчальних програмах з музики (колектив авторів під кер. О.Ростовського; автор О.Лобова), музичного мистецтва (кер. Б.Фільц) та мистецтва (кер. Л.Масол) простежується ідея формування музичної культури школяра: від прямої постановки такої мети – до опосередкованої спрямованості на розвиток певних музично-культурних якостей дитини. Як стверджує О. Ростовський, “музична культура людини невід’ємна від культури народу, до якого вона належить, або серед якого живе” [6, с.91]. Тому в його програмах особлива увага приділяється українській народній музиці, що розкривається дітям як частина життя народу, цілісне явище його духовної культури. Як бачимо, поняття “музична культура” відіграє суттєву роль у визначенні музичної освіти як творчого складника в змісті.



Висновки. Отже, музична культура особистості розуміється як індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музики.

Аналіз теоретичних джерел дозволив розглядати музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, педагогічна сутність якого характеризується: якістю музичного сприймання та переживання музичних творів; прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності; упорядкованістю та глибиною музичних знань; рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності; вибірковою оцінкою ставленням до музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Вестник Международного Совета по музыкально-художественному образованию (к 100-летию Д. Кабалевского) / Отв. за выпуск Е. Критская, М. Красильникова. – М.: ИХО РАО, 2004. – 100 с.
3. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – 2-е изд. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 240 с.
4. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: Монографія / О.В. Лобова. – Суми: ВВП “Мрія” ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
6. 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.
7. Шаповалова О.А. Музыкальный энциклопедический словарь / О.А.Шаповалова. – М., 2003. – 704 с.

Анна ЯКОВЕНКО

ЗАСВОЄННЯ ТЕХНІКИ РОЗПИСУ ПИСАНОК, ЯК СКЛАДОВОЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СТВОРЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Л.В. Бабенко

Стаття розповідає про засвоєння техніки розпису писанок як складової формування навичок створення художніх творів. Дає можливість розкрити поняття краси народних святинь у декоративно-прикладному мистецтві, належним чином ознайомлювати молоде покоління з багатством народного мистецтва та розвивати в них бажання глибоко вивчати й естетично усвідомлювати звичаї, традиції, обряди, ремесла і промисли нашого народу.

Ключові слова: писанка, традиції, уміння, навички, декоративно-прикладне мистецтво.

На заняттях у вищих навчальних закладах невід’ємними та важливими компонентами у вивченні декоративно-прикладного мистецтва являється пізнання не тільки історично-теоретичного матеріалу а й практичного, а саме технології створення художніх творів декоративно-прикладного мистецтва.

За свідченнями В. П. Кутішенка навички - це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі її виконання. Однак ознакою сформованості навички є якість дії, а не її автоматизація. Навичка розглядається як дія доведена внаслідок багаторазових вправ до досконалості виконання[4].

Аналізуючи твердження Л. Ітельсона можна запропонувати такі етапи розвитку навичок і у створенні художніх творів мистецтва:

1. Ознайомлення з прийомами виконання дій. Осмислення дії та її подання. Чітке розуміння мети, нечітке способів її досягнення.

2. Опанування окремих елементів дії (наприклад – нанесення писачком рівновіддалених ліній на писанку за ескізом), аналіз способів їх виконання. Чітке розуміння способів виконання дій (наприклад – накрапування воску). Свідоме, однак невміле і нестійке її виконання.

3. Співвідношення і об’єднання елементарних рухів в одну дію. Автоматизація елементів дії. Удосконалення рухів, усунення зайвих, перехід до мускульного контролю. Тобто, вже свідомо контролювати рух руки, натиск писачком та товщину лінії, для створення художньої роботи.

4. Опанування довільного регулювання характеру дії. Пластичне пристосування до ситуації. Гнучке, доцільне виконання дій у творчій роботі. Наприклад: застосування історично сформованих символів в орнаменті для створення художнього твору[8].

Отже, за такими етапами можна спрямувати навички для створення будь-якого художнього твору. Та насамперед засвоєння техніки дає можливість гарного виконання художньої роботи.

В навчально-методичному посібнику М. А. Кириченко відмічено, що виконання писанок - кропітка справа і водночас цілий святковий ритуал. Роблять це навесні, коли тільки-но пробуджується від зимового сну земля, вкривається щедрими весняними квітами. У давнину розписували писанки переважно жінки. Оскільки в Україні ця традиція була огорнена особливою святістю, подібно до релігійного обряду, жінки та дівчата готувалися до цього заздалегідь. Вони мали очистити свою душу та тіло, заспокоїтися, не тримати на когось зла, мати добрий настрій. Тільки тоді писанка принесе радість та щастя людині, якій буде подарована[5].

А. О. Малиніна у своїх дослідженнях підкреслює, що перш ніж починати розписувати писанку, потрібно приготувати все, що знадобиться у процесі роботи. Інструменти та матеріали не складно дістати а є і такі, які можна зробити власноруч. Тож використовуються такі матеріали як: писачок;



олівець; яйця (білі або світло-бежеві); бавовняні серветки (ганчірки); шприц з голкою; барвники; круглий надфіль; баночки для барвників; свічки на підставці; оцет; ємність для воску; ложки; сірники; серветки із тканини для застелання столу.

Традиційно в Україні писанки писали інструментом, який отримав назву «писак», «писачок», «кістка», «ржун». Він являє собою конусну лійку, що закріплюється на дерев'яній ручці. Зробити його можна з тонкого мідного чи латунного листа (фольги). Швейна голка обжимається фольгою, краще - мідною для одержання конуса і добре завальцьовується. Отвір на вході складає - 1-1,5 мм, на виході - 0,3-0,7 мм. Виготовлений конус уставляється в отвір чи в розщип дерев'яної ручки і в останньому випадку фіксується хрест-навхрест дротом чи ниткою. Таких писаків виготовляється декілька із різними діаметрами на виході. Вони опускаються в чашечку з гарячим воском і використовуються за мірою охолодження.

Так званий «канадський» варіант інструменту не можна виготовити в домашніх умовах. Лійку такого писака виготовляють тільки на верстаті.

У верхній частині чашечки знімається фаска, яка утворює гострий край, що дозволяє знімати віск інструментом просто з тіла свічки.

По зовнішній поверхні робиться проточка, куди вставляється і затискується сталевий дріт, який з'єднує чашечку з ручкою. Носик писака має отвір діаметром 0,3 мм. Ручку інструмента можна зробити із дерева, але краще, якщо це буде матеріал несприйнятливий до вогню (текстоліт, ебоніт).

Чашечка писака нагрівається в полум'ї свічки і гарячим інструментом зачерпується віск. Носик писака не повинен довго знаходитися вогнем і перегріватися, інакше в ньому утворюється сажа, яка забиває отвір і заважає виходу воску із лійки. У разі необхідності отвір інструменту можна прочистити дротом. Зручно для цієї мети використовувати ниткозатягувач, розрізавши його зашморг на два вусики. Після прочистки інструмент треба повернути і вибити сажу, що накопичилась, із лісочки, постукавши нею об край столу. Чистити інструмент треба тільки в гарячому стані.

Існує три причини, через які інструмент перестає писати.

Першою причиною є забиття носика писачка сажою та сміттям, що накопичується під час роботи.

Друга - недостатнє нагрівання писачка. Готовим до роботи вважається інструмент, від якого йде легкий білий димок. Якщо писак перегрівся, він може загорітися. Для того, щоб погасити полум'я, треба різко подути на нього. Після цього обов'язково остудити, зняти копоть зверху, протерши писачок ганчіркою, і прочистити, як зазначалося вище.

Третьою причиною може стати відсутність воску в чашечці. Потрібно регулярно перевіряти наявність рідкого воску в інструменті.

Писачок необхідно прогріти до білого димку, а надалі регулярно на декілька секунд поміщати інструмент у полум'я. Це дозволить вам підтримувати постійну температуру, що дуже впливає на товщину написаних ліній[6].

М. Іванишин у своєму посібнику з писанкарства зазначає що добре нагрітий писак робить рівномірну лінію, яка добре проникає в пори яйця. При перегріванні інструменту – лінія буде товстою і можливі утворення небажаних крапель, що дуже псує малюнок. При недостатньому нагріванні писака - лінія буде тонкою, погано закріпленою на яйці і під час пофарбування може просто відпасти (злущитися), спотворивши при цьому малюнок писанки.

Перед тим як наносити воскові лінії на яйце треба обережно зняти із носика писачка краплю рідкого воску об край підсвічника і спробувати товщину ліній на аркуші. На Курщині замість писака й досі використовують учнівське перо.

Здебільшого яйця використовують з білою чи світло-бежевою піскуватою шкаралупкою, це гусині чи курині яйця. На сьогоднішній час зустрічаються писанки на страусиних яйцях. Наші пращури голубні яйця не розписували, тому що вважалося гріхом зруйнувати гніздо птаха, в образі якого зійшов святий Дух до Марії.

Перед роботою яйця треба перевірити на наявність тріщин і подряпин. Ушкоджена поверхня яйця виявиться під час фарбування. Не рекомендовано використовувати яйця із шорсткою та крихкою верхівкою.

Насамперед яйця миють у чистій воді без миючих засобів, не використовуючи щітки й мочалки. Промокають чистою серветкою і висушують. Терти шкаралупу яйця ганчіркою, шкребти нігтем не рекомендовано. Це може пошкодити поверхневий шар, який добре убирає фарби.

Традиційно писанки писалися на повних сирих яйцях. Зараз практикують розпис на видутих яйцях. Однак писанку можна видути й після розпису. Заздалегідь таке яйце покривається воском, щоб рідина, яка витікає, не пошкодила пофарбовану поверхню.

Повні яйця зручніше розписувати, так як вони не спливають під час занурювання у фарбник і дають можливість якісно виконати фарбування.

Видуті яйця перед розписом добре просушують й заливають отвір рідким воском, щоб барвник не потрапив в середину. Щоб звільнити шкаралупу яйця від вмісту можна видути губами, але для цього знадобляться два отвори (на двох верхівках). А можна скористатись шприцом 20 мм і круглим надфилем, за допомогою надфіля проколюємо отвір через який можна спорозжити яйце. Кінець надфіля має бути гарно заточений. Яйце береться в ліву руку і обхоплюється всіма пальцями, надфіль фіксується великими і вказівними пальцями правої руки. Вістря інструменту виходить на 1-2 мм за межу вказівного пальця. Різко проколюється крихтливий отвір, потім у яйце, яке треба тримати



вертикально, вставляється надфіль у прокол і висвердлюється маленький отвір діаметром 2-3 мм. Из яйця надфіль вигвинчується, інакше шкаралупа може тріснути. Використовуючи для цієї мети голку чи шило, можна розколоти шкаралупу.

Висвердливши таким чином один отвір, потрібно перевернути яйце над мискою, вставити голку шприца в отвір і почати поступово його «надувати», накачувати в нього повітря. Повітря, що надходить, виштовхує вміст яйця через отвір униз в миску. Поспішати не треба, інакше тиск, що підвищиться в яйці, може його розірвати.

Періодично шприц виймають, даючи вмісту яйця стікати довільно. Якщо в отворі застряв джгут чи плівка жовтка, голкою можна зачепити й допомогти їм вийти.

Повністю видуте яйце заповнюють водою за допомогою того ж шприца і повторюють операцію по видуванню декілька разів, щоб ретельно його промити із середини, після промивають легким розчином оцту. Пусті яйця становлять отвором униз на паперовий лоток і дають стекти рідиною. Для кращого просихання вже готову писанку проколюють із іншого боку.

Бажано використовувати звичайні побутові свічки. Декоративні ж із лаковим покриттям можуть забити писачок і повністю зіпсувати інструмент. Свічки дуже тонкі в діаметрі швидко вигорають, а дуже товсті - часто тухнуть. Свічки з чистого воску можна використати при достатньому досвіді в розписі. Такий віск плавиться від тепла руки і залишає плями на поверхні яйця, що не змиваються. Це матеріал, який треба відчувати.

Підсвічник чи підставку необхідно використовувати металічну чи керамічну. Пластмасові легко займаються і гарячий писачок, який випадково можна покласти на таку підставку, зіпсується назавжди. Підсвічник повинен мати бортик чи край, об який під час роботи буде зніматися зайвий розплавлений віск. Бавовняні ганчірки або тканина для серветок повинна добре вбирати воду.

Раніше користувалися натуральними барвниками, які виготовляли самі. Дуже важливо було приготувати фарбу на «хорошій» воді. До сходу сонця, «коли птиця ще крило не намочила», жінка йшла до місця, де збігалися три річки і, зачерпнувши води, несла її в дім, намагаючись нікого не зустріти на дорозі, щоб не зіпсувати воду чужим поглядом. Нині користуються звичайною водою, але потрібно щоб вона була м'якою (розталою, кип'яченою тощо).

Для фарбування брали природні речовини - лушпиння цибулі (жовта), насіння чорного соняшнику (темно-зелена, чорна), дубова кора (темно - зелена), кора молоді дикої яблуні (жовта), лушпиння гречки (темно-жовта, коричнева), трава звіробою (червона), кора чорної вільхи (фіолетова), лушпиння молодого соняшнику (світло-зелена), серезки вільхи (коричнева), листя гречського горіха.

Сировина дрібнилася і 3 жмені відварювали чи запарювали в печі протягом декількох годин. Потім додавали 1 л алюмокалієвих квасців (у народі «галун») і трохи оцту. Писанку опускали в охолоджений відвар на тривалий час (від 30 хвилин до 2-3 годин). Від сучасних хімічних барвників такі відрізняються світлостійкістю і природністю кольору. Так писанки, яким понад 100 років, не втратили свої ніжні натуральні кольори. Але зараз рідко хто використовує природні барвники, частіше користуються аніліновими фарбами. Під час купівлі барвників треба враховувати, що їх якість може бути різною. Ті фарби, що чудово зарекомендували себе в минулому році, в цьому можуть дати зворотний ефект, тому перед роботою їх треба перевірити. Для цього можна використовувати шматочки шкаралупи яєць із метою економії.

Писанка фарбується у холодному розчині, щоб не стікав віск. Із старих анілінових барвників, які випускалися у 80-х і на початку 90-х років, добре зарекомендували себе барвники для шерсті. Нині схожу за якістю продукцію виготовляє Львівська фабрика. Вони ж випускають і спеціальні барвники для писанок. Нещодавно в продажі з'явилися фарби фірми «Квітень» м. Рівне. Вони є харчовими (не шкідливі в роботі), але в них відсутній коричневий і чорний колір.

У зв'язку з тим, що здебільшого зараз майстри користуються хімічними аніліновими фарбами, застосовувати в їжу вміст яйця після розпису не рекомендується. А яйце можна видути заздалегідь чи залишити його повним, як і передбачає традиція[2].

У дослідження мистецтвознавця О. Г. Соломченка підкреслюється, що при виготовленні писанок використовують курячі, качині та гусячі яйця. Вони повинні бути свіжими, зовсім білими, ідеальне «природної форми, без будь-яких рельєфних деформувань поверхні, без тріщин, чистими, без найменших забруднень і плям. Поверхня шкаралупи повинна бути сухою, інакше віск не пристане. Під час розпису температура яєць повинна бути кімнатною. Це дійсно важливо для поетапно правильного технічного виконання у писанкарстві.

Якщо виникне потреба помити яйця, то їх прополіскують у теплій воді, не допускаючи сильного шкрябання поверхні шкаралупи. У воду для полоскання додають ложку оцту. Підібрані для розпису яйця не можна мити лужними розчинами або милом.

Нанесення рисунків на писанках роблять розтопленим воском. Віск для цього повинен бути тільки бджолиний. На Гуцульщині писанкарки розтоплюють віск у невеличкому череп'яному горнятку. Щоб віск під час розпису постійно перебував у рідкому стані, горнятку з воском ставлять на деревне вугілля, що жевріє поруч у іншій посудині.

Яйце і писальце, яким наносять рисунок, тримають над горнятком чи жевріючим вугіллям, щоб віск, який знаходиться у металевій трубочці, постійно підігрівався, довше зберігав свій робочий, розріджений стан. Білосніжна сферична поверхня курячого яйця в уяві народного майстра була



землею, покритою снігом, а з приходом весни земля розквітає різними барвами. Цей перехід до весни майстер символічно зображав через квітки, галузки рослини, сонне[3].

Як стверджує Ольга Соломченко, за останні роки традиційні процеси розпису починають удосконалювати, використовуючи електро-писачки. З'явилися і нові конструкції писаків, які наповнюються розтопленим воском, що утворюється біля гноту свічки. Нерідко, крім воскових, використовуються парафінові свічки. При використанні цього способу металеве писальце (його головку з лійкою) нагрівають у полум'ї, потім занурюють у розтоплений віск, що заповнив заглибину навколо гноту свічки, набирають віск і наносять лінійний рисунок на поверхню яйця.

За допомогою воску та писака можна створити види орнаментованих яєць як крапанка чи писанки.

Крапанка - це одна із різновидів писанки. Для її виготовлення на біле яйце перед фарбуванням наносять краплі гарячого воску. Крапанка рідко буває двох-кольоровою. Найчастіше використовуються всі кольори палітри.

У багатьох регіонах України вживають одночасно два прийоми розпису, об'єднують писанку і крапанку. Спочатку писачком наносять малюнок по світлому яйцю, а потім тло покривають плямами більш темних кольорів.

Крім традиційних технологій розпису (із використанням вогню, воску і води), існують і інші способи декорування яєць. Вони виникли під впливом міської духовної культури значно пізніше.

Сьогодні писанка у народних віруваннях має навіть більшу прив'язаність до християнських мотивів. Але оскільки люди вважали, що символічні знаки, які наносили на писанку, мали магічне значення, писання писанок було і є дуже консервативним. Писанкарки в одній місцевості майже століттями писали писанки з одним і тим же орнаментом і дуже обережно ставилися до того, коли до традиційних узорів додавали нові елементи. Тому писанка є витвором тисячолітньої традиції та поступових змін упродовж століть[3].

В умовах перебудови системи вищої освіти в Україні у відповідності до основних положень Болонської конвенції та Закону про освіту комплексне поєднання навчального процесу та виховної діяльності студентів є нагальною потребою. На даний час розробляються авторські програми, які передбачають вивчення писанкового мистецтва та ознайомлення студентів із загальною теорією народно-прикладної творчості, народного мистецтва, вивчення традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва України, історії їх виникнення, становлення, розвитку та функціонування в сучасних умовах. Даються знання про види декоративно-прикладного мистецтва, а саме про вишивку, витинанку, художній розпис, килимарство, кераміку, писанкарство, народну іграшку, художню обробку дерева, металу, шкіри, каменю, кістки та рогу та інше.

Отже, поєднання навчально-виховного процесу виховання у студентів вищих шкіл в поєднанні з національними традиціями, розвитком художньо-естетичної освіченості молодого покоління є важливим чинником розвитку технологічної, етнокультурної та творчої компетентності студентської молоді, сприяння їх до духовного коріння українського народу, прагненню будувати власне життя, культуру, побут, дозвілля за законами краси, виховання їх національної гідності і самосвідомості. На заняттях у вищих навчальних закладах невід'ємними та важливими компонентами у вивченні декоративно-прикладного мистецтва являється пізнання не тільки історично-теоретичного матеріалу а й практичного. А саме для засвоєння студентами техніки розпису писанок, як складової формування навичок створення художніх творів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великодній сувенір. Українська народна писанка; Навчально-методичний посібник.-Х.: «Скорпіон», 2005.-48 с. КШ 966-7504-68-9
2. Іванишин М. По білому яйці писанкові взори: посібник з писанкарства / М. Л. Іванишин. – Львів: Дизайн-студія «Гердан графіка», 2006. – 5 с.
3. Соломченко О. Г. Писанки Українських Карпат. Ужгород, 2002. – 240 с.
4. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) 2-ге вид.: Навчальний посібник. - К.: Центр учбової літератури, 2010. - 128 с. - ISBN 978-611-01-0062-5.
5. Кириченко М. А. Український декоративний розпис: Навч. посіб. – К. Знання-Прес, 2006. – 228 с.
6. Малиніна А.О., Малиніна І.О., Гріднєва О.Ю. Великодній сувенір. Українська народна писанка: начально – методичний посібник. – Х.: «Скорпіон», 2005. 48с
7. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник – К.: Кондор, 2005. – 560с.
8. http://ebooktime.net/book_113_glava_39_8.5_Екологічна_ек.html



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

Катерина БЕРНАТАВІЧУС

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук О.А. Стасенко

Значний науково-технічний прогрес, зростання технізації праці у галузях обслуговування і виробництва та комп'ютеризація побуту призвели до зміни пріоритетів й переорієнтації у вихованні молоді та системі підготовки її до майбутньої професійної діяльності та суспільного життя. Втрату великої кількості енергопотенціалу внаслідок впливу негативних факторів зовнішнього середовища, стресів під час навчання та у період сесій, мала рухова активність у вищому навчальному закладі мають компенсувати заняття з фізичного виховання, завданнями котрих є не тільки збереження фізичного та психічного здоров'я студентів, але й розвиток здібностей, необхідних для активного життя та успішного виконання професійних обов'язків [1].

Державна політика щодо вищої освіти визначає соціальний запит на майбутнього фахівця і ступінь його фізичної готовності. На цей час перед студентською молоддю поставлене глобальне соціально-економічне завдання в зв'язку з інтеграцією вітчизняного культурного потенціалу у світове співтовариство. Крім глибоких професійних знань з обраної спеціальності у молодого фахівця має бути високий рівень фізичної кондиції, працездатності та фізичної культури. Розв'язанню цих питань сприяє фізичне виховання студентів, метою якого є підготовка гармонійно розвинених висококваліфікованих фахівців. Окрім того, фізичне виховання допомагає розв'язувати завдання, специфічні для вищої освіти, а саме: знання і виконання основ здорового способу життя; знання основ організації і методики найбільш ефективних видів та форм раціональної рухової діяльності; знання основ професійно-прикладної фізичної підготовки і вміння застосовувати їх на практиці; систематичне фізичне тренування з оздоровчою або спортивною спрямованістю; виконання нормативів професійно-прикладної психофізичної підготовленості [5, 10].

Поява ринку праці в Україні також обумовлює деякі вимоги до особистісних якостей фахівців. Сучасний роботодавець (державна або окрема особа – представник приватного підприємства) прагне, щоб спеціаліст був не тільки висококваліфікованим фахівцем за певним профілем, але й здоровою людиною, спроможною витримувати (відповідно конкретної професії) фізичні та інтелектуальні навантаження. Тобто стан здоров'я фахівця відіграє значну роль у його працевлаштуванні. Пильна увага суспільства до фізичного виховання і спорту у вищих закладах освіти вимагає науково-обґрунтованого підходу до управління саме цим навчальним процесом, який враховував би морфофункціональні можливості, психофізичні особливості, структуру захворюваності студентів, специфіку майбутньої професійної діяльності [8].

Законодавча база, що вказує на значущість фізичного виховання молоді, не тільки в системі освіти, а й загалом у житті суспільства, здебільшого, не дає відчутних результатів, а іноді й зовсім ігнорується. На фоні реформування системи освіти, процес професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді – науково-технічного потенціалу держави потребує вдосконалення теоретико-методичних основ та контрольної-нормативної бази, що забезпечуватиме високий рівень розвитку професійних здібностей студентської молоді у процесі фізичного виховання.

На думку фахівців С. Присяжнюка, Р. Расвського, реальна система фізичного виховання студентів, яка склалася нині в Україні є малоефективною. Науковці стверджують, що вона не забезпечує повною мірою психофізичну готовність випускників вищих навчальних закладів до життєдіяльності та професійної роботи і потребує подальшого удосконалення. Майже 60% молодих фахівців, які поступають на роботу у виробничу сферу, фізично не готові працювати в тому ритмі і з такою інтенсивністю, котрої вимагає сучасне ринкове господарство. Це здебільшого призводить до порушень технологічного процесу, браку, виробничих травм [6, 7].

А. Титович, Р. Стасюк вважають, що перед кафедрами фізичного виховання і спортивними клубами у вищих закладах освіти стоять завдання перетворити спосіб життя, що характерний для значної частини студентської молоді в здоровий, у такий, який би не руйнував, а зміцнював здоров'я. Проблема формування здорового способу життя в значній мірі пов'язана з рівнем культури студентів та викладачів. Встановлено, що у студентів потреба у фізичному самовдосконаленні формується тим успішніше, чим вищим є освітній рівень, ступінь розвитку інших потреб, тобто чим більш сформована їх особистість. Виявлено прямий взаємозв'язок між формуванням потреби у фізичному самовдосконаленні і професійною спрямованістю особистості студента, що підтверджує діалектичну єдність фізичної та інтелектуальної діяльності [9].

Дослідження І. Загорка, Л. Кожевнікової, В. Личко, Ю. Побережця та інших, спрямовані на розв'язання проблем удосконалення процесу професійно-прикладної фізичної підготовки у вищих



навчальних закладах різного профілю. Однак здебільшого експериментальні дані носять поверховий характер і не містять методичних вказівок щодо розвитку спеціальних здібностей в окремих професіях. У більшості наукових та методичних працях не використано комплексний підхід, результати урахування котрого дали б змогу засобами професійно-прикладної фізичної підготовки позитивно впливати на серцево-судинну та нервову системи, а тести і випробовування, що пропонуються для оцінки професійно важливих якостей, у багатьох випадках викликають сумніви щодо надійності та інформативності [2, 3, 4].

Професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) – спрямована на розвиток тих здібностей і якостей особистості студента, які необхідні йому у майбутній професійній діяльності. Практика свідчить, що недостатній рівень розвитку професійно-прикладних фізичних якостей у молодих фахівців спричиняє 24% всіх помилок, затримок у праці, аварій та зупинок обладнання. Призначенням професійно-прикладної фізичної підготовки є спрямований розвиток та підтримка на оптимальному рівні тих властивостей та якостей людини, до яких ставить підвищені вимоги конкретна професійна діяльність, а також видобуток функціональної стійкості організму до умов цієї діяльності і формування прикладних рухових умінь та навичок [11].

Професійно-прикладна фізична підготовка суттєво втілює один з найважливіших принципів педагогічної системи – принцип органічного зв'язку фізичного виховання з практикою трудової діяльності. Науково-теоретичне обґрунтування, в тому числі і визначення завдань, насамперед, пов'язане з вивченням факторів професійної діяльності та її умов. До таких факторів відносять: особливості інформаційного забезпечення діяльності; характер основних робочих рухів; власне зовнішні умови діяльності. Серед основних завдань (ППФП) слід виділити наступні:

1. Надання спеціальних знань для успішного засвоєння практичного розділу ППФП.
2. Формування та вдосконалення професійно-прикладних вмінь на навичок.
3. Спрямований розвиток фізичних здібностей, специфічний для обраної професії.
4. Виховання професійно важливих для даної діяльності психофізіологічних якостей (швидкість сприйняття та переробки інформації тощо).
5. Підвищення функціональної стійкості до несприятливого впливу факторів специфічних умов трудової діяльності.

В теперішній час ППФП студентів до високоефективної праці в різноманітних сферах має здійснюватися у ВНЗ за такими основними напрямками, а саме:

- оволодіння прикладними вміннями і навичками, які є елементами окремих видів спорту;
- акцентований розвиток окремих фізичних і спеціальних якостей, особливо необхідних для високопродуктивної праці в певній професії;
- набуття прикладних знань (знань і умінь застосування засобів фізичної культури й спорту в режимі праці та відпочинку з врахуванням умов праці, які іноді змінюються, побуту, вікових особливостей тощо).

Перший напрямок безпосередньо пов'язаний з проблемою навчання руховим діям, другий з розвитком фізичних (рухових) і спеціальних якостей, третій з набуттям прикладних знань для застосування засобів фізичної культури в режимі праці та відпочинку, а також з проблемою підготовки фізкультурно-педагогічних кадрів для даної діяльності.

Для побудови конкретних методик і технологій фізкультурної оптимізації професійної діяльності на основі результатів спеціалізованої професіограми, складається структура професійних здібностей, які включають наступні показники (див. табл. 1).

Таблиця 1

Професіограма організації та методика професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів

Загальні відомості про професію	Умови праці	Психофізіологічна характеристика діяльності
Повна назва професії, спеціальності, посади, рівень необхідної кваліфікації, галузь народного господарства, соціально-економічне значення професії. Підприємства, відділи, цехи, де працюють представники даної професії, географічне місце знаходження основних промислових підприємств. Що виробляє фахівець, чи хто є об'єктом його праці. Сфера діяльності та вид праці. Типи діяльності, які визначають професійно-важливі якості особистості. Знаряддя праці, форми організації праці і характер соціальних зв'язків у роботі.	Мікрокліматичні умови, ритм і режим праці, переважні робочі пози, зони робочого місця, основні види професійних шкідливостей.	Розвиток яких аналізаторів необхідний для праці. Ступінь завантаження аналізаторів і вимоги до рівня функціонування та надійності. Особливості пам'яті. Стратегія вибору варіанта рішення. Переважні рухові акти. Робочі органи, які переважно беруть участь у моторних діях. Вимоги до дій, емоційний стан. Стомлення та динаміка працездатності.

На основі відповідей на ці запитання формується структура бажаної підготовленості фахівця. До неї мають увійти: сенсорні і рухові навички; педагогічні та наукові знання й вміння. Також, необхідно



визначити рівень функціонування і надійності організму та окремих його систем й рівень розвитку спеціальних фізичних здібностей.

Важливим для процесу професійно-прикладної фізичної підготовки є відповідність структури рухової дії, що вивчається, так як значна група професійних вправ, як і спортивних, потребує достатньо високого рівня розвитку певних рухових якостей. Практично обмеженість рухомості окремих ланок рухового апарату у студентів, низький рівень розвитку фізичних якостей і рухового аналізатора в цілому, можуть стати причиною неякісного виконання дій та створення нерациональної навички, виправлення якої в подальшому буде ускладнено. Тому необхідно враховувати індивідуальні особливості і здібності студентів при доборі засобів й методів формування рухових умінь та навичок, а також у процесі планування тренувальних навантажень. Все це повинно враховуватись при розподілі змісту професійно-прикладної фізичної підготовки за роками навчання студентів у вищому навчальному закладі. Основне спрямування процесу навчання повинно характеризуватися чітким засвоєнням спочатку основної фази рухової дії, а потім і її варіантів на фоні прогресивного розвитку необхідних фізичних якостей.

Особливо варто враховувати значення певних теоретичних знань для активного і свідомого засвоєння студентами професійно-прикладних умінь та навичок. Сама структура процесу навчання рухової дії має три етапи:

Початкове вивчення, в процесі якого проходить ознайомлення з вправою і формування необхідних спеціальних знань та умінь виконувати рухову дію загального характеру. Специфічна особливість її полягає в недостатній точності вправи, відсутності правильного ритму рухового акту, наявності зайвих рухів та зусиль, відсутність злагодженості між фазами складної дії і можливості свідомої регуляції в процесі виконання.

Поглиблене вивчення, в результаті якого виробляється вміння виконувати дії з необхідною чіткістю, тобто здійснюється уточнення часових, просторових і силових характеристик окремих рухів складної вправи. Тривалість даного етапу може бути різною і залежить від складності структури рухової дії, загальної та спеціальної підготовленості студентів, типу нервової діяльності тощо.

Заключний етап навчання, він полягає в закріпленні і подальшому удосконаленні рухової дії, коли набуте вміння переходить у навичку. При цьому основна увага студентів має зосереджуватись на меті вправи та умовах її виконання. Цьому етапу навчання притаманна так звана автоматизація руху.

Стосовно форм професійно-прикладної фізичної підготовки то у вищих навчальних закладах слід використовувати саме такі: 1) практичні заняття (комплексні та спеціалізовані); 2) заняття у період навчальної практики; 3) спортивно-прикладні змагання між групами, курсами, вузами однієї спрямованості; 4) самостійні тренувальні заняття.

Перевірка та оцінка професійно-прикладної фізичної підготовки є обов'язковою умовою її здійснення. Ефективність вирішення завдань даної підготовки може оцінюватись часом, що був використаний на навчання трудових рухових дій і одержання якісного результату їх засвоєння, або показниками професійної працездатності. Система нормативів і вимог з професійно-прикладної фізичної підготовки залежно від специфіки професії може включати як контрольні вправи у вигляді рухових завдань, так і спеціальні функціональні спроби.

Таким чином, підсумки узагальнення досвіду вітчизняної теорії професійно-прикладної фізичної підготовки свідчать, що система даного процесу є невід'ємною частиною фізичного виховання студентської молоді, спрямованою на розвиток та удосконалення професійно важливих здібностей майбутнього фахівця. Спрямованість змісту професійно-прикладної фізичної підготовки та засобів її контролю може змінюватись залежно від характеру майбутньої професійної діяльності. Найбільш ефективно визначити необхідний напрям можна за допомогою складання спеціалізованої професіограми.

Також слід зазначити, що загальною для програм професійно-прикладної фізичної підготовки усіх вищих навчальних закладів, в яких практикується цей вид діяльності є мета і форми досягнення результатів, а також вимоги до розвитку визначеного рівня фізичних здібностей, на базі яких відбувається вдосконалення якостей, необхідних для успішного виконання службових обов'язків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков В.Л. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / Волков В.Л. – К.: Знання України, 2004. – 82 с.
2. Загорко І.П. Спеціальна фізична підготовка у вищих навчальних закладах МВС України з урахуванням індивідуальних особливостей моторики курсантів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / І.П. Загорко. – К.: НУФВСУ, 2001. – 19 с.
3. Кожевнікова Л. Вплив занять з фізичного виховання на зв'язок між фізичною підготовленістю і професійно-прикладною педагогічною спрямованістю студентів педагогічного факультету / Л. Кожевнікова // Мат. міжнародної наук.-практ. конф. “Фізична культура, спорт та здоров'я нації – нова епоха, нова генерація”. – Миколаїв, МДПУ, 2002. – С. 100–105.
4. Лычко В.Г. Некоторые вопросы физического воспитания студентов в медицинском вузе / В.Г. Лычко, Ю.Д. Побережец // Тезы республиканской науч. конф. “Научные проблемы физического развития студентов и повышение их работоспособности”. – Донецк, 1984. – С. 31.
5. Основы теории и методики физической культуры / Под ред. А.А. Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
6. Присяжнюк Д.С. Взаємозв'язок між фізичною підготовленістю, фізичною працездатністю і функціональним станом серцево-судинної системи у студентів / Д.С. Присяжнюк // Мат. міжн. наук.-практ. конф. “Фізична культура, спорт та здоров'я нації”. – Вінниця, 1996. – С. 135–137.
7. Раевский Р.Т. Концептуальные и практические основы современной программы базовой физической подготовки / Р.Т. Раевский // Мат. міжнар. наук.-практ. конф. “Фізична культура, спорт та здоров'я нації”. – Вінниця, 1998. – С. 81–84.



8. Стасенко О.А. Дидактико-методичні аспекти фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах / О.А. Стасенко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А.В. Цьось, С.П. Козіброцький. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – № 3 (19). – С. 253–257.
9. Титович А. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури / А. Титович, Р. Стасюк // Спортивний вісник Придністров'я. Наук.-теор. жур. Дніпропетров. держ. ін-ту фіз. культ. і спорту. – № 2. – 2006. – С. 42–43.
10. Физическая культура студента / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2003. – 448 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", 2002. – 480 с.

Валентин ВДОВЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.

(магістрант факультету фізичного виховання)

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

Актуальність дослідження. Основними причинами необхідності створення інноваційних технологій фізичного виховання у педагогічних університетах із застосуванням народних традицій є незадовільний стан фізичного здоров'я та рухової активності студентської молоді; поява нового програмного забезпечення, яке дозволяє поліпшити розвиток фізичних якостей студентів; інтегрування наукових досягнень та обмін інформацією щодо фізичного виховання; переосмислення історичної спадщини з питань фізичного виховання молоді в Україні та інших країнах. Потреба в розв'язанні зазначених питань дослідно-експериментальним шляхом пов'язана з суперечностями між наявним станом фізичної підготовленості студентів і умовами навчання, змістом занять з фізичного виховання і сучасними методиками фізичного вдосконалення студентської молоді.

У дослідженнях О.С. Губаревої, О.В. Дрозда, Г.Д. Іванова, Л.І. Лубишевої, В.І. Столярова, В.Ю. Шнейдера та інших вказується, що важливою першопричиною виникнення підвищеного інтересу до інноваційних технологій фізичного виховання є усвідомлення керівниками вищих педагогічних навчальних закладів важливості фізичного виховання як обов'язкової дисципліни, здатної гармонізувати навчальний процес, створити передумови для фізичного вдосконалення студентів. У дослідженнях В.К. Бальсевича, Л.І. Лубишевої, М.В. Кларіна зазначається, що інноваційні технології корелюють з зацікавленістю студентської молоді самовдосконаленням, зростанням інтелектуальності та духовності, що неможливе без підвищення рівня фізичної культури. Важливими є також інноваційні технології підвищення рухового режиму студентів із застосуванням народних традицій для підтримання високої працездатності та поліпшення здоров'я.

Загальнотеоретичні основи педагогічних інноваційних технологій розроблені в працях Н.В. Басової, Ю.В. Васькова, Л.А. Волчегурського, М.В. Кларіна, Н. Краудера, Т.С. Назарової, П.І. Підкасистого, Б.Ф. Скіннера. Різні форми впровадження новітніх розробок з фізичного виховання молоді із застосуванням народних традицій розкриті в працях В.В. Гузиніна, В.Г. Кузя, В.С. Пілата, Ю.Д. Руденка, З.О. Сергійчук, С.К. Стефанюк та інших.

Вивчення і аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема застосування інноваційних технологій фізичного виховання студентської молоді із реалізацією народних традицій не була предметом спеціального вивчення. Її актуальність, недостатня теоретична розробка, вимоги практики й обумовили вибір теми дослідження.

Метою нашої статті є дослідження сутності та змісту деяких інноваційних технологій фізичного виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових досліджень з проблеми інноваційних технологій фізичного виховання студентів засвідчує, що вони мають розроблятися таким чином, щоб бути оптимально розвивальними й при їх застосуванні створювалися сприятливі передумови для перебігу виховного процесу. Це пов'язано з тим, що для студентів головною метою фізичного виховання є *формування стійкої мотивації до систематичних занять фізичними вправами*, покращення рівня фізичної культури, поглиблення знань про фізичне тренування як із спортивною, так і оздоровчою спрямованістю.

Аналіз літератури і наукових досліджень засвідчує, що технології фізичного виховання є різновидом педагогічних технологій. Тому сутність, зміст і структура технологій фізичного виховання мають бути подібними до педагогічних технологій.

К.О.Баханов зазначає, що в науково-педагогічній літературі є нині понад триста визначень понять „технологія навчання” і „педагогічна технологія”. Вони формуються залежно від того, як автори уявляють структуру і складові навчального процесу. Ці поняття характеризуються як системний метод (С.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокимов), педагогічна (дидактична) система (О.Савченко), діяльність (Н.Абашкіна, Е.Бережна, В.Дорошенко), спосіб організації навчального процесу (І.Лернер, М.Кларін), конструювання і моделювання навчального процесу (І.Богданова, В.Воронов, О.Гохберг) [2, с.23]. Усі ці визначення, вказує М.В.Кларін, поєднують спільне спрямування на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. У даний період, указує К.О.Баханов, загальноприйнятним є уявлення про технологію, як конструювання навчального



процесу за схемою, що передбачає визначення загальних цілей, змісту навчання та навчальних цілей, здійснення навчання з оцінюванням, подальшою корекцією та виправленням помилок [2,с.24].

Вивчення літератури з теми дослідження засвідчує, що більшість вчених сходяться на тому, що *технології фізичного виховання вважаються інноваційними моді*: 1) коли елементи, які їх складають, тільки починають науково осмислюватися й не отримали достатнього поширення в сучасній практиці; 2) коли існуючі й загальноживані засоби фізичного виховання застосовуються з інших позицій і в трансформованому контексті; 3) коли створюється нова концепція навчально-виховного процесу з фізичного виховання, яка ґрунтується на попередніх дослідженнях; 4) коли переглядаються принципи соціального життя особистості, визначаються напрями її розвитку й індивідуально підбираються відповідні засоби фізичного виховання.

Вивчення і аналіз сучасних досліджень (В.Г.Кузь, В.С.Пілат, Є.Н.Приступа) з проблем фізичного виховання молоді засвідчує, що їх вирішення можливе завдяки відродженню національних самобутніх систем єдиноборств, як засобів фізичного вдосконалення, гармонізації у фізичній та духовній сфері. Перш за все вчені й практики прикладають зусилля на відродження єдиноборств періоду козацької доби, які зазнали нищівної дії з боку різних державних ладів, що існували на території України впродовж декількох сторіч. Процес їх поступового відродження розпочався в роки становлення й розвитку олімпійського руху, започаткованого П'єром де Кубертенем на Міжнародному атлетичному конгресі 1894 р. в Парижі. Його соратником і одноступцем у цій діяльності, був і наш співвітчизник О.Д.Бутовський – видатний теоретик і практик фізичного виховання, розробник системи фізкультурної освіти військовослужбовців, член першого складу Міжнародного олімпійського комітету (1894-1900). Олімпійський рух дозволив відродити та розвинути ті види спорту, які мали давнє коріння, і європейські та азійські єдиноборства, що ведуть свій родовід від давньогрецьких єдиноборств.

Дослідження В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук [4], В.С.Пілата [9] та інших засвідчують, що на території України існувала система фізичного вдосконалення на основі козацьких єдиноборств. Так прояв окремих елементів цієї системи у відповідних уміннях та можливостях козаків був схожим з тими можливостями, які були в китайських єдиноборствах (з історичним корінням із Стародавньої Греції), а саме: володіння тілом, панування власної свідомості над організмом, мистецтво самознебоління завдяки свідомості, „залізна сорочка” (неушкодження тіла гострими предметами), невідчуття ударів суперника (тіло „грає”), психофізичні вправи, ведення сутички з декількома суперниками одночасно. Тому для відродження національної системи козацьких єдиноборств можна звернутися до греко-римської, вільної боротьби і боксу як до безпосередніх початків боротьби зі Стародавньої Греції, які є в даний час науково обґрунтованими видами спорту. З історичних джерел відомо, що козаки боролися на ременях, тобто з міцними захватами, що є характерними в техніці греко-римської та вільної боротьби, билися навкулачки подібно до того як зараз змагаються у боксі. Також козаки для самовдосконалення використовували вправи зі зброєю або її імітацією, щоб не ушкодитися. На заняттях з фізичного виховання у вищих навчальних закладах це застосовується у вигляді вправ з гімнастичною палицею та імітаційних рухів, подібних до рухів козацьких єдиноборств.

С.К. Стефанюк [10], В.І.Елашвілі [11] обґрунтували положення про те, що фізичне виховання молоді, а отже й нові технології мають створюватися на національній основі, беручи з неї найкраще та найсуттєвіше. Завдяки історичним відомостям, знанням з різних галузей наук про основи життєдіяльності людини, застосуванню аналізу й синтезу, дедукції та індукції є можливість *відтворювати самобутні національні системи козацького гартування*, як основи для новітніх технологій фізичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Елементами для їх відтворення є гімнастичні, танцювальні, психофізичні вправи та вправи з системи підготовки борців греко-римського, вільного стилів і підготовки боксерів. Вони мають наукове обґрунтування, основане на сучасних знаннях з фізіології людини, психології, педагогіки, теорії і методики фізичного виховання.

Аналіз нових розробок з фізичного виховання молоді (В.О.Петров [6], Р.Петров [7]) показує, що вони спираються на педагогічні технології і на теоретичні положення програмованого, проблемного навчання [1,3,5], пов'язані з розвантаженням емоційної сфери вихованців (релаксації). Це підтверджує доцільність застосування передових здобутків педагогічної науки у розробці інноваційних технологій фізичного виховання студентів. Так, особлива цінність педагогічних технологій програмованого, проблемного навчання, педагогічної технології Г.Лозанова (релаксаційна технологія) [1,с.106-107] є передусім у їх принципах, які мають відповідники у розроблених технологіях фізичного виховання студентів із застосуванням народних традицій. Ці педагогічні технології, які в традиційній педагогіці ще називаються активними методами навчання (проблемне, програмоване, адаптивне, модульне, суггестивне) [1,с.71], актуальні і для фізичного виховання студентів за дидактичними принципами, які в них закладені. За аналогією розроблені інноваційні технології фізичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів спираються також й на основні *принципи системи фізичного виховання*: всебічний гармонійний розвиток особистості, принцип зв'язку фізичного виховання з трудовою та військовою практикою, принцип оздоровчої спрямованості занять. Ці принципи фізичного виховання є основою будь-яких новітніх технологій фізичного виховання. Згідно з цими принципами інноваційні технології фізичного виховання студентів містять найбільш доцільні методи виховання, організації навчально-виховної роботи з фізичного виховання, навчання та розвитку рухових здібностей.



Л.П.І.Підкасистий зазначає, що „розвитком ідей програмованого навчання, явилася педагогічна технологія, такий погляд на процес навчання, згідно якого навчання повинно бути максимально керованим процесом, у відмінності від традиційного навчання з не суворо визначеною направленою дією на учня” [5,с.179]. Технологія програмованого навчання, як відомо, спирається на вчення І.П. Павлова і вчення американських психологів про біхевіоризм, що з’явилося на початку ХХ сторіччя (від англ. behaviour – поведінка). Досить суттєвим для фізичного виховання є те, що Б.Ф.Скіннер і його послідовники виявили закони, за якими формується поведінка: S-R-P тобто стимул-реакція-продукт.

В основу технології програмованого навчання, Б.Ф.Скіннер поклав дві вимоги:

1. Звільнитися від контролю і перейти до самоконтролю. 2. Перевести педагогічну систему на самонавчання вихованців.

Технологія програмованого навчання знайшла своє місце й у фізичному вихованні. Так, В.О.Петров вважає раціональним та ефективним у фізичному вихованні програмоване навчання алгоритмічного типу, а під час корекції помилок та закріплення рухових навичок пропонує використовувати напівевристичний підхід до навчання. Автор указує, що вихованню позитивного ставлення до занять фізичною культурою та швидкому засвоєнню навчального матеріалу сприяє оптимальне застосування елементів змагального та ігрового методів у формі колового тренування, а також заняття в парах на основі міжособистісних взаємин учнів [6].

Р.Петров, болгарський спеціаліст зі спортивної боротьби, висловлює свою думку про те, що для правильного проведення навчально-виховного процесу необхідно з логіко-алгоритмічних позицій складати алгоритми навчання. Тут особливо ефективними є *методи моделювання, програмування та проблемного навчання*. Автор також зазначає, що творчий характер рішень, які приймаються тими, хто займається єдиноборствами, викликаний нестереотипністю проблемних ситуацій у боротьбі. Попередньо відпрацьовані алгоритми дій борця при проведенні сутички недостатні й це підвищує роль евристичного компоненту в структурі рішень. Алгоритмічна та евристична діяльність взаємопов’язані та взаємозалежні. Тому розкриття алгоритмів тактико-технічних комбінацій і комплексів є евристичною функцією, а їх модельоване засвоєння та адекватна реалізація є одночасно алгоритмічною та евристичною діяльністю [7,с.47-48]. Отже вправи з єдиноборств різнобічно розвивають особистість студента та підтверджують необхідність застосування технології програмованого навчання під час навчання елементам єдиноборств.

Проблемне навчання, як і програмоване, відноситься до активних технологій навчання [1,с.84]. Л.А.Волчегурський зазначав, що проблемне навчання – це „система оптимального керування пізнавальною, творчою, теоретичною і практичною діяльністю вихованців, заснована на певному розумінні закономірностей процесу мислення і умов засвоєння знань, розвитку пізнавальних здібностей”. За Т.А.Ільїною, „проблемне навчання – це не система, не метод, а підхід, який не можна абсолютизувати, але треба застосовувати достатньо широко з метою розвитку розумових здібностей вихованців” [3, с.39-48].

Для навчання іноді застосовують такий інноваційний метод як „проблемна ситуація”. Н.В. Басова зазначає, що „не було єдності і в питанні, чи повинна проблемна ситуація „створюватися” чи природно „витікати” з самого характеру матеріалу. Більшість була за створення викладачем проблемної ситуації, незалежно від того, чи є вона відображенням реально існуючої в науці суперечності або носить методичний характер (тобто на даному етапі в науці питання ясне, але для активізації мислення, викладач створює проблемну ситуацію).

У практиці роботи з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах досить часто доводиться користуватися ігровим методом, методом моделювання напружених міжособистісних та міжгрупових відносин, підвищення емоційності. Тобто в цих умовах штучно створюється *виховна ситуація*, що робить цей метод подібним до інноваційного методу „проблемної ситуації”. Л.П.Матвеев дає характеристику цьому методу і зазначає, що „в більшості ігор хоч і умовно, але з достатньо високим ступенем психічної напруженості відтворюються активні міжособистісні та міжгрупові стосунки, які будуються як за типом співробітництва (між гравцями однієї команди), так і за типом суперництва (між суперниками в парних та командних іграх), коли стикаються протилежні інтереси, виникають та вирішуються ігрові „конфлікти”. Це створює високе емоційне напруження й сприяє яскравому виявленню моральних якостей особистості”.

Болгарський вчений, лікар-психіатр Г.Лозанов запропонував у 70-х роках ХХ сторіччя *своєрідну технологію навчання на основі загальної релаксації вихованців* (від лат. relaxatio – зменшення напруги, ослаблення). Його технологія дуже гуманна. Вона базується на наступних п’яти принципах: ніякого зубріння; навчальний процес без стомлення; в основі навчання лежить інтерес, мотивація; навчати скріпченими одиницями (блоками); можливість комплексно вирішувати завдання.

Лозановська технологія навчання ґрунтується на використанні двох закономірностей людської пам’яті. Перша: запам’ятовується все, що попадає до людської свідомості: люди, слова, події, але в активному стані залишається тільки те, що важливо людині, цікаво або потрібно, що її хвилює або пов’язане з якимись переживаннями. Друга закономірність пов’язана зі своєрідним механізмом, що нагадує ворота: цікаво – ворота відчинені, дуже цікаво – ворота широко розкриті, не цікаво – закриті. Система Лозанова використовує збудження першої сигнальної системи, емоційний чинник на тлі загальної релаксації вихованців [1, с.106-107].



Педагогічна технологія, розроблена Г.Лозановим, у сучасний період набула ще більшої актуальності, пов'язаної з незадовільним станом здоров'я молоді, та гуманізацією технології навчання. Тому її принципи можуть відобразитися у створенні технологій фізичного виховання відповідно до уявлень про козацьку систему фізичної підготовки. Стан релаксації, який полегшує процес сприймання нового та навчання за Г.Лозановим, має свою відповідність й у козацькій системі фізичного виховання. Це вказує на доцільність використання принципів відповідників у інноваційних технологіях фізичного виховання студентів із застосуванням народних традицій.

В.С. Пілат і Є.Н. Приступа вказують, що стан розслаблення за козацькою системою фізичної підготовки робить можливим досягнення небаченого володіння своїм тілом, що виражається в умінні „залізна сорочка” тобто неушкодження тіла. В козацькій системі фізичної підготовки стан розслаблення дозволяв уміло економити сили, швидко сприймати й аналізувати інформацію, що проявлялося в уміннях козаків битися з декількома суперниками та приймати правильні рішення у складних ситуаціях [8,9].

Усі системи фізичного виховання, вказують дослідники, крім основного завдання виховання, передбачають практичну реалізацію двох напрямків роботи: здобуття знань і цілеспрямований розвиток рухових здібностей та фізичних якостей. Тому розроблення експериментальної програми нашого дослідження має передбачати виховання особистісних якостей студентів та озброєння їх сучасними знаннями, уміннями та навичками самовдосконалення. Найактуальнішою для розроблення інноваційних технологій фізичного виховання є національна ідея про патріота своєї країни та відроджена козацька система фізичного вдосконалення на основі видів єдиноборств, які культивуються в Україні й відповідають менталітету нашого народу. Елементи цих єдиноборств збереглися у спортивних видах боротьби греко-римській та вільній, з яких проводяться змагання за розробленими правилами, які керуються принципом гуманізму.

В останні роки в нашій країні набула поширення така нова форма фізичного виховання молоді з патріотичною спрямованістю, як *зльоти козаків, змагання з козацьких видів єдиноборств*. М.Д.Зубалій і О.І. Остапенко відмічають, що психофізичний та історико-етнографічний аналіз гопака переконує в тому, що всі збережені на сьогодні його елементи – складні акробатичні вправи, багато ударів ногами і руками – були складовими самозахисту наших предків у боротьбі з ворогами. Серед різних видів козацьких єдиноборств виділялись: *гойдок, спас, боротьба на ременях, навхрест, на палицях тощо* [9]. Спеціальні фізичні і психофізичні вправи запорожців були досить дієвими засобами фізичного гартування й спрямовувалися на самопізнання, саморозвиток, тілесне, психофізичне та моральне вдосконалення.

А.А. Деркач, А.А. Ісаєв стверджують, що структура форм, методів та засобів фізичного виховання за методиками єдиноборств є досить різноманітною й унікальною за характером впливу на виховний процес та фізичну підготовку студентської молоді. Вивчення історичного минулого козаків показує, що вони займалися фізичними вправами з обтяженнями. Тому в сучасних умовах на заняттях студентів за інноваційними технологіями на народних традиціях можна використовувати засоби і методи атлетичного тренування. Також козаки відрізнялися своєю витривалістю, що досягалося застосуванням відповідних засобів фізичного виховання таких як: біг та його різновиди, тривалі за часом вправи та спеціальні психофізичні вправи для відновлення. Тому у розробці інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах можуть бути використані засоби фізичного виховання подібні до козацьких: вправи з аеробіки та психофізичні вправи, що ефективно доповнюються елементами з єдиноборств.

Суттєвою ознакою та перевагою самобутньої козацької системи фізичного виховання є застосування національного танцю з музичним супроводом, як засобу виховання та фізичної підготовки. Застосування української національної музики створює передумови гуманізації навчально-виховного процесу та виникненню патріотичних почуттів серед студентів. Використання в інноваційних технологіях фізичного виховання елементів народного танцю, може сприяти не тільки поліпшенню фізичної підготовки, але й естетичному вихованню студентів та формуванню у них почуття прекрасного.

Інноваційні технології фізичного виховання студентів розробляються таким чином, щоб вони були оптимально розвиваючими й при їх застосуванні створювалися сприятливі умови для підвищення рухової активності, фізичної підготовленості й зміцнення здоров'я. За цих умов фізичне виховання має невичерпні можливості для подальшого різнобічного розвитку особистості студентів. Під час занять фізичними вправами студенти вчаться розуміти своїх колег по навчанню, що дає можливість розвивати власні комунікативні здібності й такі ціннісні якості як терпимість і толерантність. Тобто інноваційні технології фізичного виховання мають невичерпні можливості як для зміцнення здоров'я й розвитку фізичних якостей, так і для формування розумової та психічної сфери студентів.

Висновки. Проаналізувавши вищеописані визначення та зміст педагогічних технологій стає зрозумілим, що вони, а тому і технології фізичного виховання, є алгоритмізованим процесом, який поступово здійснюється шляхом покрокової реалізації задуманої педагогом програми виконання виховних і навчальних завдань, спрямованих на оздоровлення студентів, поліпшення їхньої фізичної підготовленості та формування рухових умінь і навичок.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що *інноваційні технології фізичного виховання* – це новітні системи фізичного виховання, які є відтворюваними виховними системами зі спеціально



розробленими методами і засобами, що сприяють покращенню фізичної підготовленості та вихованню у студентів особистісних якостей із заздалегідь запланованими результатами, що досягаються поступовим виконанням поставлених завдань фізичного виховання.

Основною метою інноваційних технологій фізичного виховання є збереження й зміцнення здоров'я, розвиток знань, умінь і навичок з фізичного виховання в процесі обов'язкових, секційних та самостійних занять. Інноваційні технології фізичного виховання студентів мають розроблятися на національній основі фізичного виховання, яка відповідає менталітету нашого народу. В основу інноваційних технологій має бути покладена козацька система фізичного виховання, яка є однією з найкращих систем у сучасних умовах. Вона привертає увагу не лише як досконала система фізичної підготовки, а й як національна виховна система. Козацька система виховання створена на народній педагогіці, гуманістичних принципах, що передбачають виховання самодостатньої особистості, патріота своєї країни. В основу інноваційних технологій фізичного виховання із застосуванням народних традицій має бути покладена національна ідея про формування морально-духовної особистості та козацька система вдосконалення на основі видів єдиноборств, які культивуються в Україні й відповідають менталітету нашого народу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: "Феникс", 1999. – 416 с.
2. Баханов К.О. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. – №3. – С.23-26.
3. Ильина Т.А. Проблемное обучение – понятие и содержание // Вестник высшей школы. – 1976. – №2. – С.39-48.
4. Основи національного виховання: Концептуальні положення /В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергієнчук та ін. – К.: Інформ. – вид. центр "Київ", 1993. – (Ч.1). – с.орм. – вид. центр "Київ", 1993. – (Ч.1). – 152 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
6. Петров В.А. Методика стимулирования самостоятельной работы учащихся 6-8 классов на уроках физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1983. – 24 с.
7. Петров Р. Алгоритмизация технико-тактических действий в борьбе /Братство богатырей. Советско-болгарский сборник статей по спортивной борьбе. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 200 с.
8. Пілат В.С., Приступа В.Н. Традиції української національної фізичної культури (Частина I). – Львів: Троян, 1991. – 104 с.
9. Пілат В.С. Бойовий гопак. – Львів: Галицька Січ, 1994. – 288 с.
10. Стефанюк С.К. Козацька педагогіка (деякі аспекти використання). – Харків: Просвіта, 2000. – 146 с.
11. Элашвили В.И. Народная педагогика физического воспитания и возможности использования её элементов в современной практике // Теория и практика физкультуры. – 1982. – №5. – С.34-37.

Андрій ГУМЕННИЙ

РУХОВА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

(магістрант факультету фізичного виховання)

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

Актуальність і постановка проблеми. Здоров'я – найцінніший капітал, що має людина. Якщо воно є – світ наших можливостей безмежний, а немає його – наше існування перетворюється у клубок болю, страждань, обмежених нашим тілом чи окремим органом. У глибоку давнину лікарі та філософи вважали, що бути здоровим неможливо без руху. Так, давньогрецький філософ Платон називав рух «цілющою частиною медицини», а історик Плутарх – «коморою життя». Проте, на різних етапах своєї еволюції в процесі розвитку і вдосконалення інтелекту людина поступово втрачала рухову ініціативу. Ті науково-технічні досягнення, що набагато полегшили фізичну працю і створили комфорт, одночасно з цим позбавили сучасну людину необхідної рухової активності і разом із тим вимагають величезного нервово-психічного напруження. Але це недопустимо, адже постійні нервово-психічні перенапруження і хронічне розумове перевтомлення без фізичного розвантаження викликають важкі функціональні порушення в організмі, знижують працездатність і настає передчасна старість.

Сучасні умови розвитку нашого суспільства, стрімкий розвиток технічного прогресу, модернізація навчальних і трудових процесів, різке зростання обсягів інформації, проблеми з екологією навколишнього середовища, перевага шкідливим звичкам на протигагу здоровому способу життя – все це негативно впливає на організм студентської молоді. Під час статевого дозрівання та гормональної перебудови у підлітковому віці незначні відхилення у стані здоров'я підлітків призводять до того, що в них організм не завжди адекватно реагує на навчальні навантаження. А під час продовження навчання у вищому навчальному закладі – ця тенденція ще більше поглиблюється внаслідок збільшення розумового навантаження. Недостатня рухова активність зумовлює функціональні розлади, які у подальшому переходять у хронічні захворювання. За даними науковців майже 90 % дітей, учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовленість. Із кожним роком кількість студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціального навчального відділення, збільшується. Близько 70 % дорослого населення характеризується низьким і нижче середнього рівнем фізичного здоров'я: у віці 16-19 років – 61 %, 20-30 років – 67,2 %, 30-39 років – 66 %, 40-49 років – 81,5 %, 50-59 років – 80 %, 60 років і старше – 98,1 %. Наразі Україна є одним із лідерів серед держав, де стрімко скорочується чисельність людей. За даними Організації об'єднаних націй, до 2050 року населення України зменшиться на 18 мільйонів осіб [1, с.7-11].

Нині 30 % населення України складає молодь від 16 до 29 років. Від того, наскільки здоровий студент, у значній мірі залежить його успішність у навчанні, а у подальшому – професійна діяльність.



Саме через це, проблема рухової активності студентської молоді є актуальною та має велике державне, наукове і практичне значення.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження. Проблемі рухової активності присвячено ряд досліджень і публікацій. Зокрема, на негативний вплив обмеженої рухової активності (гіпокінезії) вказують дослідження О.Г. Сухарєва (1989), Ш.Ф. Сауткіна (1989), І.В. Муравова (1989), С.М. Іваськіва (1994). У цих дослідженнях відзначається, що тривале обмеження необхідної рухової активності призводить до атрофії м'язів, порушення постави і функцій внутрішніх органів, зниження психічної та фізичної працездатності, виникнення хронічних захворювань серцево-судинної системи й обміну речовин. А.В. Домашенко (2003) в своєму дисертаційному дослідженні висвітлив організаційно-педагогічні засади системи фізичного виховання студентської молоді України. Питанням зміцнення здоров'я і фізичної підготовленості студентів в умовах малих доз радіаційного забруднення присвячений навчальний посібник Г.П. Грибана, В.П. Краснова, С.І. Присяжнюка, Ф.Г. Опанасюка (2005). Також питання впливу рухової активності на організм людини в різні вікові періоди розглядаються в навчальних посібниках С.І. Присяжнюка, В.П. Краснова, М.О. Третьякова, Р.Т. Раєвського, В.Й. Кійко, В.Ф. Панченко «Фізичне виховання» (2007, 2008) та в підручнику «Валеологія» (2011) Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш, І.О. Калиниченко, Л.П. Товкун. Однак, у згаданих публікаціях не достатньо висвітлюється питання рухової активності сучасної студентської молоді.

Мета нашого дослідження - охарактеризувати сутність рухової активності студентської молоді та визначення системи заходів щодо її розвитку засобами фізичного виховання.

Поставлена мета потребувала вирішення таких завдань:

- розкрити поняття оптимальної рухової активності;
- з'ясувати ставлення студентів до рухової активності, як складової здорового способу життя;
- визначити заходи щодо удосконалення рухової активності студентів.

Виклад основного матеріалу. Рухова активність – це сума різноманітних рухів за певний відрізок часу, яка являє собою біологічну потребу; її добова величина регулюється організмом [2, с. 103]. Оптимальна рухова активність – це обов'язкова умова здорового способу життя. Рух – це не тільки суть життя, але і здоров'я. Ще Гіппократ справедливо стверджував: «Гімнастика, фізичні вправи, ходьба повинні обов'язково увійти у повсякденний побут кожного, хто хоче зберегти працездатність, здоров'я, повноцінне радісне життя» [3, с. 23].

Рухова активність сприяє покращенню кровообігу, стимулює роботу внутрішніх органів, покращує процеси обміну речовин та розумову діяльність.

Саморегуляція рухової активності забезпечує постійний обсяг енергетичних витрат, що також є необхідним для нормального росту і розвитку організму. Мінімально необхідний і максимально допустимий рівень добової рухової активності становить межі гігієнічної норми. Якщо порушуються ці нормативи, оздоровчий ефект буде відсутнім і навіть може призвести до патологічного стану.

Гігієнічною нормою є кількісна величина рухової активності, яка повністю задовольняє біологічну потребу організму в різноманітних рухах і сприяє зміцненню здоров'я. Ця норма регулює обсяг та інтенсивність рухів і є науковим підґрунтям для вирішення оздоровчих завдань фізичного виховання як підростаючого покоління, так і дорослої людини.

Найбільшу кількість рухів потрібно виконувати в період між 9.00 і 12.00 та між 15.00 і 18.00 год. відповідно до добових біологічних ритмів.

Систематичні заняття фізичною культурою, які відповідають гігієнічним нормам, у поєднанні з фізичною працею сприяють удосконаленню діяльності центральної нервової системи, поліпшенню діяльності травного каналу, активізації діяльності органів виділення, тобто рухова активність перебудовує діяльність організму, органи і системи якого починають працювати більш гармонійно й економно.

Нааявність взаємозв'язку між усіма органами, системами і тканинами організму визначає і зумовлює розвиток нервово-психічної системи в суворій відповідності з іншими системами людського організму. Саме рух безпосередньо забезпечує той зв'язок людини з навколишнім світом, що лежить в основі розвитку не тільки фізичних якостей, але й психічних процесів [2, с. 28].

У молодому віці (18-29 років) людина зберігає високий рівень працездатності та рухової функції. Характер фізичної активності людини цього віку визначається особливостями навчальної та виробничої діяльності.

Для молодих людей найбільш суттєвим елементом фізичного виховання є підвищення рівня фізичної культури, формування стійкої мотивації до системи занять фізичними вправами.

Для дослідження рухової активності нами було проведено анкетування студентської молоді 17-19 років Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (факультет психології та педагогіки). Із яких 68,75% становили дівчата і 31,25% – хлопці.

У ході дослідження нами отримані такі результати. На запитання «Як Ви проводите свій вільний час – активно чи пасивно?» 56,25 % студентів обрали відповідь «Активно», серед яких дівчат – 77,77 %, відповідь «Пасивно» вибрали 37,5 % молоді та 6,25 % утрималися від відповіді. Правильно організований відпочинок – це важливий засіб зміцнення здоров'я. Структура відпочинку повинна відповідати тяжкості праці чи навчання, а також віку людини. Студенти є представниками розумової праці, пов'язаної з нервовим напруженням, тому їм потрібен активний відпочинок.



На запитання «Якому виду спорту Ви віддаєте перевагу під час занять фізкультури?» відповіді були такими: 87,5 % опитаних віддають перевагу футболу, волейболу, баскетболу, бадмінтону, легкій атлетиці, 12,5 % студентів зазначили, що не займаються жодним видом спорту.

«Чи займаєтеся Ви під час вихідних і святкових днів фізичними вправами?» – 50 % студентів відповіли позитивно, 43,75 % – негативно, а 6,25 % опитаних відповіді не дали.

«Як Ви проводите свій час на канікулах?» – активно проводять свої канікули 75 % опитаних студентів, пасивно – 18,75 % і 6,25 % опитаних відповіді не дали.

«Скільки годин Ви проводите у положенні сидячи впродовж дня?» – до відповіді враховувався час навчальних занять, виконання домашніх завдань та інші заняття, під час яких студенти сиділи. Відповіді досліджуваних коливалися від 2 до 11 годин: 11 годин і більше – 18,75 %, 10 годин – 18,75 %, 9 годин – 12,5 %, 7-8 годин – 18,75 %, 5-6 годин – 18,75 %, не більше 2 годин – 12,5 %. При цьому необхідно зазначити, що у положенні сидячи впродовж дня більше часу перебувають дівчата (9-11 годин), ніж хлопці (2-5 годин).

На виконання домашніх завдань у положенні сидячи 6,25 % студентів витрачають менше 1-ї години, 1-1,5 години – 25 %, 2 години – 12,5 %, 3 години – 25 %, 4 години – 12,25 %, 5-6 годин – 12,25 %, 10 годин – 6,25 % опитуваних.

На запитання «Скільки годин Ви проводите за комп'ютером впродовж дня?» відповіді мали такий вигляд: до 2 годин – 25 %; 3 години – 25 %, 4 години – 25 %, 5 годин – 12,25 %, 6 годин – 6,25 %, 7 годин – 6,25 % досліджуваних.

«Скільки годин Ви проводите, переглядаючи телепрограми впродовж дня?»: 25 % студентів не переглядають телепередач взагалі; 1 години – 18,75 %; 2-3 години – 50%, 6 годин – 6,25 %.

За допомогою анкетування нами з'ясовано, що заняття фізичної культури під час навчання відвідують 62,5 % досліджуваних. Проте, лише 12,5 % учнів займаються в спортивних секціях. Фізичну активність (не менше 1 години на день) 1 день на тиждень мають 12,5 % анкетованих, 2 дні – 18,75 %; 3-4 дні – 31,25 %; 5 днів – 12,5 %; 7 днів – 25 %.

Дотримання тривалості добового сну має вагоме значення для забезпечення рухової активності та розумової діяльності впродовж дня людини. Його тривалість не можна скорочувати, тому що систематичне недосипання призводить до розладу нервової системи і може сприяти виникненню різних захворювань. Також небажано і порушення ритму сну впродовж доби. Відпочинку сприяє оптимістичний настрій, радісне сприйняття життя [4, с. 77-78]. Отже 12,5 % опитаних мають сон впродовж 5-6 годин, сон впродовж 6-7 годин мають 25 % (не досипають – це збільшує суб'єктивне відчуття сонливості вдень – так званий «ефект накопичення нестачі сну», який зникає після першого десятигодинного відновлення сну); 8 годин – 62,5 % студентів, що відповідає гігієнічним нормам.

Активний відпочинок на свіжому повітрі (прогулянки) забезпечує збереження оптимальної працездатності впродовж дня [5, с. 68]. Загальна тривалість перебування на повітрі повинна складати для молоді – 2-2,5 год. За результатами аналізу анкетування 81,25 % анкетованих студентів дотримуються гігієнічних норм щодо активного відпочинку на свіжому повітрі, 6,25 % перебувають на свіжому повітрі 1 годину, а 12,5 % опитаних мають прогулянки тривалістю 30 хв.

Отже, відповідно до отриманих результатів, студентська молодь повинна використовувати будь-яку можливість для збільшення обсягу фізичної активності впродовж дня, раціонально використовувати вільний час, заповнюючи його виконанням фізичних вправ (фізкультурна пауза, фізкультурна хвилинка, фізкультурні мікропаузи), які забезпечують економну роботу багатьох органів і систем і, перш за все, серцево-судинної системи, підвищуючи її адаптаційні можливості, нормалізують артеріальний тиск, масу тіла, знімають нервово-емоційне навантаження.

Висновки:

1. Оптимальна рухова активність сприяє покращенню кровообігу, стимулює роботу внутрішніх органів, покращує процеси обміну речовин і розумову діяльність.

2. Студентська молодь має недостатню рухову активність. Переважна більшість досліджуваних активно проводять свій вільний час проте мало хто з них займаються у спортивних секціях. Невтішними є такий показник, як статичне положення, сидячи за партою чи робочим столом під час навчання, підготовки домашнього завдання, перегляду телепередач і перебування перед комп'ютерною технікою – загалом це становить 82-85% денного часу. Саме ці показники негативно впливають на розвиток опорно-рухового апарату, обмежують вдосконалення функціональних можливостей серцево-судинної та дихальної систем організму студентів.

3. З метою попередження негативного впливу обмеження рухової активності досліджуваним необхідно, перш за все, не нехтувати ранковою гігієнічною гімнастикою, уроками фізичної культури, іграми на свіжому повітрі, заняттями у спортивних залах, прогулянками перед сном, активним відпочинком у вихідні дні та канікулах. Завдяки комплексному впровадженню вказаних вище заходів рухового режиму студентів може принести бажаний результат – виховання фізично та розумово розвинутих і здорових людей.

Перспективи подальших розвідок рухової активності студентської молоді полягає в проведенні моніторингу даних показників з метою своєчасної корекції стану соматичного здоров'я засобами фізичного виховання, що в свою чергу сприятиме зміцненню їх здоров'я та підвищенню фізичної і розумової працездатності.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання: Навч. пос. / С.І. Присяжнюк. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 504 с.
2. Коцур Н.І. Валеологія: підручник / Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш, І.О. Калиниченко, Л.П. Товкун. – Корсунь-Шевченківський, 2011. – С. 418-419.
3. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання. Навч. пос. / С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов, М.О. Третяков, Р.Т. Раєвський, В.Й. Кійко, В.Ф. Панченко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.
4. Бароненко В.А. Здоровье и физическая культура студента: Учеб. Пособ. / В.А. Бароненко. – М.: Альфа-М, 2003. – 352 с.
5. Грибан В.Г. Валеология: підручник. / В.Г. Грибан – 2-ге вид. перероб. та доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2012. – 342 с.

Олена КАСАП

ШЛЯХИ КОМПЕНСАЦІЇ ДЕФІЦИТУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТОК

(магістрантка факультету фізичного виховання)

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

Актуальність і постановка проблеми. Зміцнення здоров'я та підвищення рівня фізичної підготовленості – важливі умови забезпечення всебічного та гармонійного розвитку особистості, збереження працездатності в навчальному процесі студентської молоді. Значення цих факторів постійно зростає в зв'язку із підвищенням вимог до процесу навчання, збільшенням навантаження на розумову та емоційну сфери.

В деякій мірі це знайшло відображення в державних тестах і нормативах фізичної підготовленості населення України основною метою яких є систематичне використання фізичних вправ протягом усього життя, розширення рухового потенціалу молоді та забезпечення здоров'я.

Рухова активність – один з головних чинників, які визначають рівень фізичного здоров'я молоді. Достатній рівень рухової активності студентів є основою належного розвитку організму (Г.Л. Апанасенко, 1992; С.А. Савчук, 2002; Є.О. Котов, 2003). Недостатня рухова активність негативно впливає на більшість функцій організму і є чинником виникнення й розвитку захворювань (Н.І. Фалькова, 2002; І.Р. Боднар, 2000; В.І. Філінков, 2003).

Закономірності і взаємозв'язки рухової активності та фізичного стану досліджували О.А. Пирогова, Л.Я. Івашенко, (1986), А.І. Драчук, (2001), О.С. Куч. (1995), Т.Ю. Круцевич, (2000), Л.В. Хрипко, (2003). Ці дослідження стосувалися професійно-прикладних, вікових і статевих аспектів, різних за змістом видів фізкультурно-спортивної та оздоровчої активності.

Однак, попри значну кількість науково-теоретичних (А.Г. Сухарєв, 1991; В.І.Віленський, 2001; В.В. Романенко, 2003) і методичних праць (Л.М. Басанець, О.І. Іванова, 1997), які висвітлюють загальні проблеми рухової активності молоді, досі не з'ясованими залишаються питання управління рухової активності студентів залежно від їхніх психофізичних особливостей.

Таким чином, велике значення рухової активності для збереження і зміцнення здоров'я студентів, поліпшення рівня їхньої фізичної підготовленості та недостатність досліджень щодо оптимізації рухової активності відповідно до психофізичних особливостей молоді визначають актуальність теми наукового дослідження.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження. Аналіз досліджень і публікацій останніх років свідчать, що фізична культура в сучасних умовах виступає як один із важливих компонентів формування культури особистості. Важливим фактором підвищення ефективності фізичного виховання студентів, яке дозволить формувати в них стійкий інтерес і свідому потребу у здоровому способі життя [6, с. 57].

Важливим є проблема мотивації до занять з метою фізичного самовдосконалення студентів, яка на сьогодні в значній мірі недостатньо розроблена, тому шляхи формування потреби до активної рухової діяльності – завдання першочергової значимості. Студенти повинні випробувати себе в різних видах програми фізичного виховання, визначити свої природні здібності в руховій діяльності, сформувані пріоритети для використання засобів фізичної культури в подальшому житті [4, с.43-44, 6, с. 23].

Аналіз робіт низки авторів Білогур В.Є., Боднар І.Р., Грібан Г., Опанасюк Ф. показує, що реальні потреби сучасного суспільства не можуть бути задоволені існуючими освітніми системами молоді, як кількісно (за питомою вагою фізичного виховання серед інших дисциплін), так і якісно.

Вказуючи на істотні недоліки в галузі фізичного виховання студентів, фахівці пропонують різноманітні варіанти виходу з такого становища, а саме, упровадження в навчальний процес ефективних форм, методів і засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності [2, с. 99, 3, с. 167].

Дослідження багатьох авторів Білогур В.Є., Грібан Г., Опанасюк Ф., Канішевський С.М., Третяков М. О. вказують на зниження рівня рухової активності, фізичної підготовленості, погіршення стану здоров'я студентів саме під час навчання у вищому закладі освіти.

В цьому контексті надзвичайної важливості набуває необхідність збільшення кількості обов'язкових занять і виховання звички самостійно займатись фізичними вправами в рамках формування позитивних мотивів до рухової активності.

Метою нашого дослідження є пошук резервів підвищення рухової активності студенток. Визначити середньодобовий обсяг рухової активності студенток на протязі навчального року.



Виклад основного матеріалу. Ми проаналізували використання системи заходів в обсязі 9-12 годин тижневого навантаження, спрямованих на компенсацію дефіциту рухової активності студенток основної медичної групи, з яких 30 займалися фізичним вихованням на 1-2 курсах в обсязі 4 годин на тиждень, та 16 студенток 3 курсу, які займалися 2 години на тиждень.

Результати дослідження та їх обговорення. У систему заходів було включено: а) ранкову гігієнічну гімнастику 20-30 хв.; прогулянки на свіжому повітрі 20-30 хв., а у вихідний день до 2-х годин із швидкістю пересування 5-6 км за годину; б) інтенсифікацію навчальних занять з фізичного виховання з використанням природних локомоцій та рухів (біг, стрибки, стрибкові вправи, ігри та ігрові вправи, естафети), які забезпечують активне залучення студенток до рухової діяльності з необхідним емоційним фоном. Для контролю та порівняння вивчалась рухова активність 52-х студенток (32 з 1-2 курсів, 20 з 3 курсу), які мали однаковий з першими стан здоров'я, фізичну підготовленість та режим навчання, але руховий режим яких був типовий для більшості студентів.

В табл. 1 поданий загальний обсяг рухової активності студенток, який відображає середні показники низки вимірів у відповідних місяцях навчального року. Аналізуючи ці показники можна зробити висновок, що в основних групах 1-2 курсів рівень середньодобового обсягу трудової активності на протязі року відносно стійкий і дорівнює 9,5 км за рік, а у студенток 3 курсу – 9,27 км. В порівняльних групах обсяг навантажень схильний до суттєвих коливань: середньодобова величина обсягу складає відповідно 6,2 км та 6,26 км, тобто 53-65% від обсягу рухової активності в основних групах ($p < 0,02$).

Таблиця 1

Середньодобовий обсяг рухової активності (основних локомоцій) студенток на період навчального року ($M \pm m$)

Періоди досліджень		Основні групи		Порівняльні групи	
		1-2 курси	3 курс	1-2 курси	3 курс
Навчальні заняття		15,3±0,28 9,3	14,6±0,28 8,9	9,6±0,65 5,8	7,9±0,53 4,8
Сесія	зимова	14,2±0,08 8,67	14,3±0,09 8,73	5,9±0,08 3,6	5,1±0,12 3,12
	весняна	14,6±0,06 8,92	14,8±0,11 9,05	6,7±0,07 4,1	5,3±0,14 3,24
Канікули	зимові	16,6±0,08 10,16	16,3±0,11 9,94	13,6±0,11 8,3	12,2±0,18 7,45
	весняні	18,2±0,09 11,1	17,6±0,12 10,67	16,3±0,11 9,94	14,5±0,16 8,85

Ступінь компенсації дефіциту рухової активності під час навчальних занять та екзаменаційної сесії по відношенню до літнього канікулярного періоду, який був прийнятий за 100%, в основних групах 1-2 курсів склала 84 та 79%, а в студенток 3 курсу – 83 та 82,6%. Це характеризує достатньо високий ступінь компенсації дефіциту рухової активності. Режим рухової активності, який використався в період сесії включав заходи тільки оздоровчого характеру: ранкову гімнастику та 2-3 кілометрові прогулянки по 30 хвилин. В роботі зі студентами основних груп нам вдалося змінити уявлення, що під час сесії немає часу для занять фізичними вправами. Цьому, в певній мірі, сприяв накопичений студентами досвід систематичного використання необхідного обсягу рухової активності під час навчальних занять, який перетворився у невід'ємну складову режиму дня.

Збільшення обсягу рухових дій під час літніх канікул на 11-21% в основних групах по відношенню до порівняльних – доказ формування потреби в русі на основі компенсації рухової недостатності на протязі решти місяців навчального року. Разом з тим, помітні деякі розбіжності обсягу рухової активності в залежності від природних умов.

Аналіз рухової активності на протязі тижня по відношенню до середньодобового обсягу показав, що в основних групах, під час занять фізичного виховання, рівень рухової

Активності підвищується до 135-142%, а в порівняльних – лише до 109-110%. В наступні дні навчального тижня рухова активність у перших знижується до 73,2-82,5%, а у других – до 96,5-97,8%. Не дивлячись на більш значне зниження обсягу рухових вправ в основних групах, в абсолютних значеннях він перевищує обсяг рухової активності порівняльних груп на 1,5-2,0 км.

Такі зміни свідчать про чітко виявлену тенденцію (в основних групах) до збереження стабільності рухової активності в тижневому циклі. У вихідний день у студенток основних груп рухова активність підвищується в середньому на 1,5 км (113%), а в порівняльних – знижується на 0,8 км (85%). Найбільш високі показники рухової активності відзначені під час занять лижною підготовкою. Слід відмітити також суттєві розбіжності між групами, що до якісного використання рухової активності. Виявилось, що в основних групах 1-2 курсів під час навчальних занять обсяг бігу складав 17,3% (1,61 км), а в порівняльних – 7,4% (0,43 км) від загального обсягу їх рухової активності. Якщо для всіх студенток основної групи біг в обсязі 0,6-0,7 км був обов'язковою складовою ранкової гімнастики, то в порівняльних групах він використовувався тільки на навчальних заняттях з фізичного виховання.

В канікулярний період приблизно 72% бігу припадає на ігрову діяльність. Це необхідно враховувати при організації оздоровчої та самостійної роботи зі студентами.

Аналіз співвідношення обсягу самостійної рухової активності студенток з обсягом локомоцій на протязі дня показав, що в основних групах в дні навчальних занять обсяг першої складає 31,7-45,8% (2,33-4,22 км), а у вихідний день – 60,5-72,3% (6,4-7,5 км); в порівняльних групах він дорівнює 5,3-8,7% (0,3-0,42 км) та 15,9-16,4% (0,79-0,67 км). Практично відсутні оздоровчі заходи у студенток



порівняльних груп в період екзаменаційної сесії, що не може сприяти їх оптимальному психофізіологічному стану та забезпеченню працездатності в умовах напруженої розумової діяльності. В основних групах обсяг рухової активності в цей період складав 60,2-61,7% (5,2-5,37 км). В канікулярний період обсяг використання самостійних оздоровчих заходів в основних групах знижується до 30,3-33,0% (3,25 км), що можна пояснити зростанням загального обсягу пересувань. В порівняльних групах він відносно збільшується: 26,4-18,6% (2,68-1,79 км), певно відображаючи компенсаторні зрушення, викликані дефіцитом руху на протязі навчального року.

В табл. 2 надані дані фізичної підготовленості студенток за період експерименту.

Таблиця 2

Динаміка фізичної підготовленості студенток під час експерименту (M±m)

Види випробувань	Курс	Показники основних груп		Показники порівняльних груп	
		вихідні	підсумкові	вихідні	підсумкові
Біг 100 м, сек.	1	18,4±0,12	16,3±0,18	18,2±0,12	17,4±0,20
	2	17,9±0,11	15,9±0,11	17,8±0,17	17,5±0,18
	3	18,1±0,15	16,9±0,28	18,1±0,18	18,5±0,18
Біг 500 м, хв. сек.	1	2.15,6±1,55	1.51,7±1,47	2.15,1±1,40	2.04,7±1,47
	2	2.10,2±1,34	1.51,2±0,44	2.09,1±1,12	2.03,1±1,25
	3	2.13,7±2,22	1.56,3±1,23	2.14,9±3,08	2.22,2±2,70
Стрибок у довжину з розбігу, см.	1	299,0±3,70	362,1±5,81	292,3±4,30	324,9±6,35
	2	309,7±3,30	374,9±4,10	311,5±5,60	324,9±5,45
	3	311,4±3,37	348,5±7,00	314,1±3,70	289,6±3,93
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи на гімнастичній лавці, кількість разів	1	3,2±0,44	10,2±0,66	3,4±0,35	4,5±0,44
	2	3,1±0,47	11,2±0,47	3,2±0,56	4,1±0,56
	3	2,3±0,54	8,2±0,62	2,2±0,39	1,1±0,23

Дані табл. 2 показують, що в основних групах протягом навчального року відбулись суттєві зрушення. Так, найбільш складний норматив в бігу на 100 м виконало 66-71% студенток основних груп 1-2 курсів, а у порівняльних групах – тільки 18-23,5%; нормативи зі стрибків у довжину виконали, відповідно – перші на 56,2-94,5% і 43,8-89%, а другі на 6,2-41,2% і 7,3-29,4%; в бігу на 500 м відповідно 71-100% і 11,8-41,2%. У студенток 3 курсу основної групи теж спостерігалось покращення показників фізичної підготовленості, але менш виразно ніж у студенток 1-2 курсів. В порівняльних групах на фоні гостро виявленої гіподинамії фізична підготовленість знизилась за усіма показниками.

Висновки:

1. Використаний в експерименті комплекс педагогічних та оздоровчих заходів забезпечив стійку компенсацію гіподинамії (79-84% від необхідної), яка оцінюється як задовільна для даного вікового контингенту студенток.

2. Обсяг рухової активності на навчальних заняттях з фізичного виховання 36-48% від загального середньодобового оптимуму, виявив чіткий тренувальний ефект і може розглядатися як один з орієнтирів компенсаторної ролі занять в усуненні гіподинамії.

3. В самостійних оздоровчих заходах обсяг рухової активності студенток складає 32-46% від повсякденного в період навчальних занять, 60-72% - у вихідний день та 60-62% - в період екзаменаційної сесії.

4. Реалізовані під час експерименту обсяг і режим рухової активності сприяли формуванню у студенток позитивної мотивації до активної рухової діяльності.

5. Педагогічний контроль за організованою і самостійною руховою активністю забезпечив умови її компенсації, і на цій основі можливість скерованого впливу на здоров'я, фізичну працездатність та підготовленість студенток. Реалізація комплексу заходів в експерименті показала, що використання засобів фізичної культури в обсязі 9-12 годин на тиждень сприяє вихованню здорових і всебічно розвинутих студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білогур В.Є. Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти: Автореф. дис. канд. наук з фіз. вихов. і спорту: 24.00.02 / Рівненський ДГУ. – Рівне, 2002. – 18 с.
2. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: Автореф. Дис. канд. наук з фіз. вихов. і спорту. – Луцьк, 2000. – 19 с.
3. Грібан Г., Опанасюк Ф. Підвищення рівня фізичної підготовленості студентів шляхом втілення у навчальний процес спеціальних педагогічних засобів // Вісник технологічного університету Поділля. – Хмельницький, 2002. -№. 5. – С. 37-41.
4. Канішевський С.М. Науково-методичні та організаційні основи фізичного самовдосконалення студентства. – К.: ІЗМН, 1999. – с. 270
5. Третьяков М.О. Самостійні заняття студентів вищих педагогічних навчальних закладів як передумови їх професійної підготовки. // Матеріали наук.-практ. конф. "Здоров'я та освіта: проблеми та перспективи" – Донецьк, 2002. – С. 252-254.
6. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України I-IV рівнів акредитації. – Київ, 2003.



Анастасія КОСІВСЬКА

ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВІВ ТА ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фіз. вих. та спорту, доцент Т.В. Маленюк

Актуальність. Важливою складовою підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності є формування її соціальної активності в гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я та визнання цінностей фізичної культури. Сучасні підходи залучання студентської молоді до цінностей фізичної культури розглядаються як один з перспективних напрямів модернізації системи освіти у вищих навчальних закладах. Це пов'язано з необхідністю вдосконалення змісту та форм організації занять з фізичного виховання [5, 6].

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань науковців свідчить про те, що найбільш дієвим підходом залучання студентської молоді до цінностей фізичної культури є формування мотивів, інтересів, потреб та позитивного ставлення до фізичного вдосконалення. Особливості формування позитивної мотивації студентів до навчання розкриті у наукових працях М.І. Олексієва [1]. Питанню формування інтересу студентської молоді до фізичної культури присвячені роботи Б.Ф. Ведмеденко [2]. Проблема формування потреби та позитивного ставлення до фізичної культури розглядається у наукових роботах М.Я. Віленського і А.П. Внукова [3].

В основу мотиваційно-формулюючого процесу покладений принцип свідомості й активності. Вчені [2, 4] стверджують, що свідоме відношення до занять фізичними вправами і високий кінцевий ефект спостерігаються там, де студенти чітко знають, з якою метою їм потрібно рухатися, якого рівня (кондиції) слід досягти, чим це може бути корисно у майбутньому.

Значна науково-дослідна робота була проведена у вивченні мотиваційної сторони навчальної діяльності студентів. Процес формування основних якостей особистості студента можна здійснювати лише за умови аналізу мотивів, які визначають навчальну і громадську діяльність, її результативність. Ціннісні орієнтації не виникають раптово, а формуються поступово, упродовж усього процесу соціалізації особи, будучи центральним стрижнем свідомості і діяльності. Необхідність розширювати фізкультурну і спортивну роботу, поліпшувати її організацію за місцем проживання і навчання є однією з актуальних проблем фізичного виховання у ВНЗ. Тому особисту увагу слід приділяти проблемі формування інтересу студентської молоді до занять фізичними вправами.

Мета дослідження: дослідити мотивацію та інтереси студенток Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка не фізкультурних спеціальностей до занять з фізичного виховання.

Матеріал і методи дослідження. Педагогічне дослідження проводилося на базі Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка у вересні 2013 року. В анкетному опитуванні брали участь студентки I курсу (60 осіб), з них: 30 студенток відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання та 30 студенток – факультативні заняття з шейпінгу.

У процесі дослідження були використані наступні методи: аналіз науково-методичної літератури; анкетування; методи математичної статистики.

Результати дослідження. У ході дослідження на запитання «Чи вважаєте Ви себе здоровою людиною?» 80,0 % студенток, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання, дали відповідь «так», 20,0 % – «ні». Майже протилежні відповіді надали студентки, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу: 63,3 % відповіли «так», 36,7% – «ні». При цьому 100 % опитуваних мають бажання покращити стан свого здоров'я.

Отримані результати дають підставу стверджувати, що студентки факультативних занять більш об'єктивно відносяться до стану свого здоров'я. Адже, фахівці з фізичного виховання, спорту та медици наголошують на проблемі здоров'я студентської молоді.

На запитання «Чи дотримуєтеся Ви здорового способу життя?» студентки, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання надали наступні відповіді: 20,0 % дівчат ведуть здоровий спосіб життя, 70,0 % – намагаються вести здоровий спосіб життя, але їм заважають різні чинники, 10,0 % – недотримуються здорового способу життя. Дівчата, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу, надали майже аналогічні відповіді, а саме: 30,0 % ведуть здоровий спосіб життя, 63,3 % – намагаються вести здоровий спосіб життя і 6,7 % – недотримуються здорового способу життя. Отже, значний відсоток студенток або веде, або намагається вести здоровий спосіб життя.

На запитання «Які фактори в найбільшій мірі впливають на ведення Вами здорового способу життя?» відповіді студенток дещо відрізняються, але не суттєво (табл. 1).

Таблиця 1

Фактори, які впливають на ведення здорового способу життя

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)	
		Обов'язкові заняття з фізичного виховання	Факультативні заняття з шейпінгу
1	Харчування	20,0	10,0



2	Спосіб життя	50,0	40,0
3	Соціум (оточення)	3,3	0
4	Заняття фізичною культурою і спортом	15,4	23,3
5	Екологія	6,7	16,7
6	Шкідливі звички	3,3	10,0
7	Матеріальне забезпечення	3,3	0

Виходячи з отриманих даним, видно, що найбільш впливовим фактором для студенток, незалежно від форм організації занять з фізичного виховання, є спосіб життя. На друге місце дівчата, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання, поставили харчування (20,0 %), а на третє – заняття фізичною культурою і спортом (15,4%). Дівчата, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу, на друге місце поставили заняття фізичною культурою і спортом (23,3 %), а на третє місце – екологію (16,7 %).

Цікавим моментом дослідження є той факт, що студентки, які займаються шейпінгом, вважають що на ведення ними здорового способу життя жодним чином не впливає соціум і матеріально-технічне забезпечення занять. На нашу думку, це свідчить про те, що дівчата настільки свідомо відносяться до ведення здорового способу життя, що на них не можуть вплинути зовнішні чинники.

За результатами анкетування були визначені провідні мотиви, якими керувалися студентки перед тим як почати займатися фізичною культурою і спортом (табл. 2). На основі отриманих даних видно, що більшість респондентів (83,4 % студенток, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу, і 66,7 % – обов'язкові заняття з фізичного виховання) бажали за рахунок занять з фізичного виховання і спорту покращити стан свого здоров'я і підвищити рівень фізичної підготовленості. Отже, прагнення до розвитку свого організму і турбота про власне здоров'я для студенток виходить на перший план.

Таблиця 2

Визначення мотивів, якими керувалися студенти перед тим як почали займатися фізичною культурою і спортом

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)	
		Обов'язкові заняття з фізичного виховання	Факультативні заняття з шейпінгу
1	Культурно-розважальний мотив	20,0	3,3
2	Зміцнення здоров'я, фізичне вдосконалення	66,7	83,4
3	Мотив – спортивне вдосконалення	13,3	10,0

У подальшому думки розходяться: студентки, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання, на друге місце ставлять – культурно-розважальний мотив (20,0 %); а на третє – мотив – спортивне вдосконалення (13,3 %). Студентки, які надають перевагу факультативній формі організації занять, на друге місце поставили мотив – спортивне вдосконалення (10,0 %), а на третє – культурно-розважальний мотив (3,3 %).

На запитання: «Які форми проведення занять містить Ваша рухова активність?» дівчата, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання, надали наступні відповіді: 56,7 % студентом займаються фізичним вихованням тільки у вузі під час навчальних занять, 20 % – тільки у спортивних секціях, 13,3 % – самостійно, окрім занять у ВНЗ або у спортивній секції. Рухова активність 10,0 % дівчат обмежується лише самостійними заняттями (табл. 3).

Таблиця 3

Визначення форм проведення занять з фізичного виховання і спорту

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)	
		Обов'язкові заняття з фізичного виховання	Факультативні заняття з шейпінгу
1	Заняття з фізичного виховання	56,7	0
2	Заняття у секціях (за вибором)	20,0	90,0
3	Самостійні заняття	10,0	0
4	Самостійні заняття (додаткові до обов'язкових або секційних)	13,3	10,0

Отже, 86,7 % дівчат надають перевагу тільки одній формі рухової активності: обов'язковим заняттям з фізичного виховання, секційним або самостійним заняттям. Тільки 13,3 % студенток, крім обов'язкових занять займаються ще самостійно, тобто прагнуть до самовдосконалення.

Суттєво різнилися відповіді студенток, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу. Було виявлено, що рухова активність 90,0 % дівчат складається із занять шейпінгом у вузі, і 10,0 % студенток самостійно додатково займаються різними видами рухової активності.

Анкета містила запитання: «Які причини спонукають Вас до відвідування занять з фізичного виховання (обов'язкових чи факультативних)?». Дівчата, які відвідують обов'язкові заняття, надали такі відповіді: 26,7 % студенток відвідують заняття з бажанням і інтересом, 53,3 % – не завжди мають бажання, але відвідують заняття за розкладом, щоб не мати проблем з навчанням, 20,0 % – відвідують заняття для отримання заліку. Відповіді студенток, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу, були відповідними: 70,0 %, 26,7 % і 3,3 % (табл. 4).



Розглядаючи ситуацію, яка склалася, варто виділити об'єктивні причини: низьке матеріально-технічне забезпечення, недостатня кількість і низьке фінансування фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів, відсутність кваліфікованих і досвідчених кадрів здатних до творчої діяльності і самовдосконалення, тощо. Відповідь «не завжди маємо бажання» наводить на думку проаналізувати діяльність викладацького складу кафедр фізичного виховання. Над даною ситуацією слід замислитися і здійснювати пошук шляхів її розв'язання.

Таблиця 4

Визначення причин, які спонукають до занять з фізичного виховання

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)	
		Обов'язкові заняття з фізичного виховання	Факультативні заняття з шейпінгу
1	Маємо бажання і інтерес	26,7	70,0
2	Не завжди маємо бажання, але не хочемо мати проблем з навчанням	53,3	26,7
3	Отримати залік	20,0	3,3

Основні причини, які заважають студенткам відвідувати фізкультурно-оздоровчі заняття: лінощі, нестача вільного часу, відсутність інтересу та втома.

Наступне питання анкети стосувалося відношення студенток до процесу фізичного виховання у ВНЗ (табл. 5).

Таблиця 5

Відношення студенток до процесу фізичного виховання

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)	
		Обов'язкові заняття з фізичного виховання	Факультативні заняття з шейпінгу
1	Фізичне виховання – можливість розрядки, зняття напруги	46,7	33,3
2	Фізичне виховання – необхідність у житті	40,0	46,7
3	Фізичне виховання – один з предметів у ВНЗ	13,3	20,0

Отримані відповіді свідчать, що більшість дівчат, які відвідують факультативні заняття з шейпінгу, вважають що без них жити не можливо. Адже заняття дають змогу покращити стан здоров'я, підвищити рівень фізичної підготовленості і працездатності, отримати оптимальну фізичну форму тощо.

Водночас, більшість дівчат, які відвідують обов'язкові заняття з фізичного виховання, відносяться до них, як до засобу зняття напруги і розрядки. Тобто заняття з фізичного виховання для студенток це можливість поспілкуватися, цікаво провести час, за рахунок переключення на інший вид діяльності. Дівчата не вважають заняття з фізичного виховання необхідними. На жаль, дана думка викликає занепокоєння, тому що студентки не бачать користі від занять для свого здоров'я і працездатності зокрема.

На запитання анкети: «Якій формі організації занять з фізичного виховання Ви надаєте перевагу?» більшість студенток (76,6 % усіх опитаних) відповіли – заняттям у спортивних секціях (за вибором), лише 16,7 % – надали перевагу обов'язковим заняттям з фізичного виховання, 6,7 % – виявили бажання займатися самостійно (табл. 6).

Таблиця 6

Визначення форм організації занять з фізичного виховання і спорту (n=60)

№	Варіанти відповідей	Кількість відповідей студенток (%)
1	Заняття у спортивних секціях (за вибором студента)	76,6
2	Обов'язкові заняття з фізичного виховання	16,7
3	Самостійні заняття	6,7

Відповіді студенток дають змогу зробити висновки, що сучасна організація фізичного виховання у вищій школі потребує кардинальних змін, з метою повернення зацікавленості до занять. Більшість студенток відвідують обов'язкові заняття, тому що у них немає можливості відвідувати інші форми організації занять, які б відповідали їхнім інтересам. Об'єктивними причинами такої ситуації можуть бути: недостатнє матеріально-технічне забезпечення; дуже обмежене фінансування; кваліфікація, небажання до інновацій і самовдосконалення викладацького складу кафедр фізичного виховання.

Висновки.

1. Проблема формування позитивної мотивації студентів до занять з фізичного виховання і спорту у вищих закладах освіти є надзвичайно актуальною. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що основним мотивом до фізкультурно-оздоровчих занять студентів є покращення стану здоров'я і підвищення рівня фізичної підготовленості. Проте, сучасна організація навчальних занять з фізичного виховання у ВНЗ значною мірою спрямована на виконання студентами нормативних тестів, при цьому майже не враховує їхні індивідуальні особливості, інтереси і потреби.



Тому все більша частина студентської молоді надає перевагу факультативній формі організації занять з фізичного виховання. Однак, ВНЗ на даному етапі не можуть задовольнити дану потребу студентів.

2. З метою залучення та зацікавлення студентів до фізкультурно-оздоровчих занять необхідно здійснити ряд заходів стосовно покращення організації занять: розширення секційної роботи з популярних видів фізичної культури і спорту у ВНЗ; покращення матеріально-технічного забезпечення; підвищення кваліфікації і майстерності, застосування творчого підходу до діяльності викладачів кафедр фізичного виховання; удосконалення планування навчального процесу з урахуванням побажань та інтересів студентської молоді; внесення змін до навчальних програм з фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів неспеціальних факультетів педагогічного вузу та розробку авторської навчальної програми фізкультурно-оздоровчих занять з шейпінгу з урахуванням інтересів та побажань студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев М.И. Мотивы учебной деятельности студентов / М.И. Алексеев // Проблемы высшей школы: респ. научн. мат. сб. Психолого-педагогические аспекты высшего образования. – К.: Высшая школа, 1990. – Вып. 16. – С. 41-80.
2. Ведмеденко Б.Ф. Виховання інтересу: теорія, експеримент, методика занять: [монографія] / Б.Ф. Ведмеденко. – Чернівці, 2002. – 486 с.
3. Виленский М.Я. Потребность в физическом совершенствовании и основы методики формирования у студентов / М.Я. Виленский, А.П. Внуков // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 5. – С. 33-35.
4. Круцевич Т.Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей : уч. пособие для студ. высш. уч. завед. физич. культ. и спорта / Т.Ю. Круцевич, М.И. Воробйов. – К.: Олимпийская литература, 2005. – 195 с.
5. Сичов С.О. Стан роботи вищих навчальних закладів щодо прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури / С.О. Сичов, С.С. Опарін, А.Ю. Чеховська // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2009. – № 14. – С. 219–223.
6. Сичов С.О. Сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури / С.О. Сичов // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2010. – № 2. – С.185 – 187.

Георгій ПЕТРОСЯН

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ ЮНИХ ГІМНАСТІВ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

(магістрант факультету фізичного виховання)

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

Інтегральним показником соціально-економічного і духовного розвитку суспільства є стан здоров'я нації, складовою частиною якої є людина. Для гармонійного розвитку особистості необхідно забезпечити достатній рівень психологічного, культурного, розумового та фізичного виховання [6, 22].

При оцінці значення фізичної культури у шкільному віці важливо враховувати її необхідність при вирішенні завдань загальної фізкультурної освіти і фізичного розвитку. Виходячи з того, що рухова активність - природна потреба організму, що росте, неодмінною умовою фізичного розвитку є зміцнення здоров'я і підвищення опірності організму несприятливим умовам. Проте спеціальні дослідження змісту загальної фізкультурної освіти, рухового режиму школярів, переконливо свідчать про недостатнє задоволення цих потреб. Недостатня рухова активність (гіподинамія) неминуче призводить до непоправних втрат у фізичному розвитку, ослаблення захисних сил організму і серйозних порушень у стані здоров'я [7, 14-15].

Фізична культура в шкільному віці має особливу велике значення для формування необхідних в житті рухових умінь, навичок, оволодіння основами їх практичного використання в різноманітних умовах рухової діяльності. У навчанні руховим діям в цьому віці можна виділити етапи, сприятливі для швидкого та повноцінного освоєння нових рухових дій. У процесі спрямованого використання цієї особливості створюються найкращі умови для всебічного розвитку рухових якостей. Придбани в шкільному віці рухові вміння та навички, а також фізичні, інтелектуальні, вольові та інші якості стають базою для швидкого та повноцінного оволодіння професійно-трудовими, військовими та іншими спеціальними руховими діями, необхідними для подальшого фізичного вдосконалення у зрілому віці. Не менше значення має вклад шкільної фізичної освіти в розвиток особистості молодих людей, формування їх світогляду і життєвої позиції, морального обличчя, інтелектуальної та естетичної культури. Практика використання фізичної культури в шкільному віці спрямована на фізичне вдосконалення підростаючого покоління. Разом з тим вона повинна забезпечувати здоровий спосіб життя, культурний відпочинок, підтримку високого рівня працездатності в навчальних заняттях та успішного здійснення інших видів діяльності. Весь процес досягнення цих цілей необхідно пов'язувати з усебічним розвитком особистості [5, 48].

Національна доктрина розвитку освіти України визначає пріоритетним завданням системи освіти виховання дитини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Серед цінностей освіти в суспільстві ключовим компонентом нового педагогічного мислення стає розвиток особистості у взаємодії фізичного й духовного виховання, через фізкультурно-оздоровчу діяльність, свідоме ставлення до свого здоров'я.

Процес фізичного виховання займає важливе місце в загальному освітньому просторі школярів і здійснюється відповідно до законів України «Про освіту». Великий потенціал фізичного виховання полягає в тому, що він впливає не тільки на рухову сферу дитини, а й на духовну, особистісну і соціальні сфери.



Одним із основних завдань держави у галузі освіти є турбота про здоров'я нації, виховання фізично загартованого підростаючого покоління. Цим зумовлена необхідність посилення виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України та обґрунтування ефективних методик виховання учнів, здатних наполегливо навчатися у школі та займатися фізичною культурою.

Виходячи з цього, можна визначити основні завдання, що постають перед сучасним учителем фізичної культури:

- зміцнювати здоров'я і сприяти гармонійному розвитку дитини;
- формувати свідоме ставлення до здоров'я як найвищої соціальної цінності;
- сприяти фізичному розвитку дитини;
- впроваджувати методичні підходи у фізичному вихованні на основі принципу «рух назустріч природі»;
- здійснювати моніторинг вивчення стану здоров'я учнів, рівня фізичного розвитку та фізкультурно-оздоровчої роботи;
- здійснювати оцінювання з фізичної культури, враховуючи діапазон реальних можливостей дітей;
- використовувати інноваційні здоров'язберігаючі освітні технології та особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання з метою підвищення інтересу до уроків фізичної культури [2, 18].

Переважає більшість основних видів фізичного виховання і спорту представляють собою високо - активну рухову діяльність, досягнення в якій залежать від фізичних якостей та безпосередньо пов'язаних з ними здібностями учня. Одним із видів спорту що входять до цієї групи є гімнастика.

Гімнастика – це складнокоординаційний вид спорту, що вимагає від спортсмена високого рівня технічної та фізичної підготовки. Сучасна гімнастика вийшла на новий рівень зростання складності вправ, досконалості композиції. Вправи найсильніших гімнастів набули відтінок особливої віртуозності, завдяки чому вона стала більш видовищною та цікавою для глядачів. Підвищення вимог до майстерності виконання підштовхнуло багатьох науковців звернути увагу на якісну базу та спеціальну підготовку дітей у всіх видах багатоборства. Основні задатки майбутнього спортсмена починають формуватись на етапі початкового навчання, який передбачає відбір до занять гімнастикою і виявлення первинних здібностей, створення мотивації до занять та досягнення високих спортивних результатів в гімнастиці [3, 8].

Одним із головних завдань на I етапі спортивної підготовки гімнаста є розвиток фізичних якостей (сила, швидкість, стрибучість, витривалість та гнучкість).

Враховуючи специфіку гімнастики, слід відзначити, що однією з основних здібностей майбутнього спортсмена є гнучкість, а саме можливість виконання рухів з великою амплітудою. Причинами виникнення потреби розвитку гнучкості саме на першому етапі навчання є:

- необхідність відповідності вікових діапазонів гімнастів-початківців з основними сенситивними періодами розвитку гнучкості;
- наповненість програми гімнастики спортивними елементами, що вимагають прояву великої чи максимальної амплітуди рухів в суглобах (поява сучасних елементів на брусах та перекладині “Миргородські” оберти, різноманітні повороти та виси вимагають прояву великої рухливості в суглобах; на колоді та вільних вправах – нові стрибки, повороти та рівноваги, де велика увага приділяється максимально можливій рухливості в тазостегнових суглобах);
- особливість оцінювання комбінаційних дій гімнастів згідно правил змагань [4, 28].

Достатній рівень гнучкості повинен забезпечити швидке та вірне засвоєння техніки базових гімнастичних вправ, уникаючи помилок на перших етапах навчання.

Об'єктом дослідження є фізичне виховання дітей групи початкового навчання гімнастики.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку гнучкості на етапі початкового навчання засобами фізичного виховання.

Мета нашого дослідження полягає у необхідності пошуку засобів і методів розвитку гнучкості дітей на початковому етапі навчання гімнастикою спортивною.

В процесі дослідження були поставлені наступні завдання:

1. Вивчити можливість формування гнучкості в загально-педагогічній літературі.
2. Обґрунтувати необхідність розвитку гнучкості на початковому етапі підготовки спортсмена.
3. З'ясувати особливості розвитку гнучкості юних гімнастів.

У ході навчально-тренувальних занять, спрямованих на поліпшення гнучкості, необхідно систематично здійснювати контроль за змінами амплітуди рухів у суглобах. Без цього важко керувати процесом розвитку гнучкості, оскільки немає можливості оцінювати дійовість складеної програми і в разі необхідності вносити відповідні корективи. Гнучкість вимірюється також для контролю за динамікою фізичної підготовленості спортсмена [1, 125].

Для визначення рівня гнучкості використовувались контрольні вправи та різноманітні прилади, які дають змогу вимірювати амплітуду рухів в кутових та лінійних вимірах. Визначена система використання контрольних вправ називається тестуванням [7, 54].

Спираючись на концептуальні положення, на базі СДЮШОР «Надія», нами був організований педагогічний експеримент, суть якого полягала в розробці оптимальної системи занять по формуванню гнучкості та експериментальній оцінці її ефективності.

В дослідженні приймало участь тридцять дітей, учнів СДЮШОР «Надія» віком від 6 до 7 років. За вступними іспитами діти були зараховані до груп початкової підготовки відділення гімнастики



спортивної. За результатами тестування (вересень 2013) діти були поділені на дві відносно однакові групи, одна з яких є експериментальною. Вік та рівень фізичної підготовленості спортсменів в кожній групі приблизно однаковий. Місце, час та тривалість заняття обох груп однакові.

Контрольна група займалась за загальноприйнятою методикою, а експериментальна – за запропонованою.

Критеріями ефективності методики слугували: ступінь приросту результатів в контрольних вправах та ступінь засвоєння основних гімнастичних базових вправ.

Головною метою тренування юних гімнастів є:

- гармонійний розвиток рухових якостей майбутнього спортсмена;
- створення мотивації до занять гімнастикою;
- підготовка дітей до складання перевірних іспитів, що проводяться з метою визначення рівня фізичної та технічної підготовки юних гімнастів (квітень-травень);
- підготовка до виступу на кваліфікаційних змаганнях, для отримання III юнацького розряду (березень, травень).

Для того, щоб виміряти глибину нахилу дітям було запропоновано стати на стілець і, не згинаючи ніг, нахилитись вперед, намагаючись кінчиками пальців якомога нижче торкнутись ніжок стільця. При виконанні цієї вправи необхідно стежити, щоб носки і п'ятки досліджуваного були разом, великі пальці перебували на рівні переднього краю платформи, коліна не згиналися. Вимірюємо відстань від сидіння, на якому стоїть спортсмен, до місця торкання (см). Якщо він не може нахилитись так, щоб пальці рук опустились нижче опори, то визначають відстані од неї до кінчиків середніх пальців, і цей показник позначають знаком "мінус".

У положенні моста вимірювалась відстань (см) між п'ятами та пальцями рук, а також від верхньої точки склепіння моста до підлоги. Щоб визначити сумарну гнучкість, перший результат ділився на другий. Чим менша одиниці частка, тим краща сумарна рухливість хребта. Діти виконували дві спроби, в залі йшов кращий результат.

Для визначення рухливості в тазостегнових суглобах вимірюють відстань (см) від лобкової кістки до підлоги в положенні шпагату ноги нарізно. При виконанні шпагату необхідно звертати увагу на його вірне технічне виконання: рівне положення тулуба (дві руки на підлозі), ноги в колінах рівні, п'яти та проекція таза повинні бути на одній лінії. Якщо відстань дорівнює „0”, то шпагат виконується з підвищення ($h = 20\text{см}$). Такий показник позначають знаком “-”, що є кращим результатом рухливості в тазостегнових суглобах.

Для виміру рівня рухливості в плечових суглобах спортсмен виконує бічні кола вперед-назад, одночасно обома руками, способом хватом зверху за гімнастичну палицю. Показником рухливості в плечових суглобах є відстань (см) між кистями, що втримують гімнастичну палицю в горизонтальному положенні, при виконанні бічних кіл руками.

Кожна дитина виконувала завдання по три спроби і фіксувався кращий виконаний результат. Результативною спробою є лише виконання запропонованої вправи одночасно обома руками, рівними в ліктьових суглобах.

Таким чином, в результаті проведеного аналізу стосовно питання розвитку гнучкості юних гімнастів, було розкрито зміст і сутність виду рухової діяльності, основні анатомо-фізіологічні особливості формування рухових здібностей на етапі початкової підготовки спортсмена. Науково обґрунтовано, що розвиток гнучкості – це невід'ємна частина гімнаста, яка формується за рахунок дотримання основних чутливих періодів розвитку, а саме: дітей до 6 років та під час пубертатного періоду розвитку - 13–15 років.

Знання головних закономірностей вікового розвитку дозволяє підійти до рішення практично важливих задач, що лежать в основі педагогіки, медицини і фізичного виховання. Найважливіша з них – оцінка вікової норми. З позиції адаптивного характеру розвитку критерії вікової норми повинні враховувати діапазон можливостей організму, що забезпечують надійність його функціонування на кожному етапі онтогенезу. Поза всяких сумнівів, подібний підхід має прогресивне значення і дозволяє вирішити ряд практичних задач у формуванні та оцінці рівня фізичного розвитку дітей.

Дослідженнями підтверджено необхідність запровадження методики розвитку гнучкості на початковому етапі багаторічної підготовки в гімнастиці, за рахунок включення в навчальний процес дієвих засобів фізичного виховання, з урахуванням вікових особливостей дітей. Дана проблема потребує подальшого вивчення і має вирішальне значення для загальноосвітніх шкіл при вивченні варіативного модуля гімнастика та в роботі спортивних секцій дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Алтер Майкл Дж. Наука про гнучкість / Майкл Дж. Алтер. – Київ: Олімпійська література, 2001. – 420с
2. Платонов В.М. Фізична підготовка спортсмена / В.М. Платонов, М.М. Булатова. – Київ: Олімпійська література, 1995. – 320с.
3. Смоленський В.И. Спортивная гимнастика /В.И. Смоленський, Ю.С. Гаввердовський. – Киев: Олимпийская литература, 1999. – 462с.
4. Чайка А.В. Гимнастика: [Навчальний посібник] / А.В Чайка. – Х.: Ранок, 2009. – 128с.
5. Шерета В.В. Теорія і методика викладання гімнастики: навчально – методичний посібник для студентів факультету фізичного виховання / В.В. Шерета, С.М. Коцацька. – Кіровоград, 2011. – С. 24-25.
6. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б.М.Шиян – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 272с.



7. Язловецький В.С. Наукові дослідження в теорії та практиці фізичного виховання: [Навчально-методичний посібник] / В.С. Язловецький, В.В. Шерета, А.Л. Турчак – Кіровоград: РРВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. – 163с.

Платон ЮНКОВ

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПІДХОДІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.В. Бондаренко

Актуальність проблеми. Науково технічний поступ пред'являє надзвичайно високі вимоги до біосоціальної природи людства. Науковцями відмічається наступна закономірність: чим вище рівень сучасних технічних досягнень, тим більше негативу він несе для здоров'я людини. Це пов'язано з тим, що сучасний спосіб життя людини пригнічує потребу у рухах, провокує значні зорові напруження, знижує бар'єрні можливості організму, безмежно зростають нервово-емоційні напруження та ін.

Численними дослідженнями останнього часу стверджується, що спосіб життя є визначальним для здоров'я людини. Саме він значно переважає чинник спадковості, рівень розвитку медицини та екологічні фактори, складаючи при цьому більше 50%.

Виходячи із зазначеного, стає цілком зрозумілим великий інтерес дослідників до поняття здорового способу життя (ЗСЖ) – як чинника, який може реально поліпшити рівень психосоматичного здоров'я людини, зробити її більш життєздатною до сучасних умов існування.

Метою дослідження є спроба зробити аналіз існуючих визначень ЗСЖ, а також діагностувати рівень сформованості ЗСЖ підлітків 14-16 років на основі застосування різних методик, які є широким застосованими при дослідженні з даної теми.

Аналіз літературних джерел. Робота з доступною нам науковою та науково-методичною літературою, показує, що єдиних поглядів фахівців, що вивчають проблему ЗСЖ, немає. Різні автори пропонують свої визначення, наголошуючи на тих чи інших складових даного поняття.

На думку Н.А. Баженової (2000), визначальним у понятті ЗСЖ, є гігієнічна поведінка людини, що базується на науково обґрунтованих, санітарно-гігієнічних нормативах, що буде спрямовано як на збереження і зміцнення здоров'я, так і на забезпечення високого рівня працездатності і досягнення активного довголіття.

На аналогічних позиціях, ґрунтується визначення Оганова Р.Г. (1994) який стверджує, що ЗСЖ – це поведінка людини, що базується на санітарно-гігієнічних нормативах, що спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я.

На думку Томи Ж.В. (2006), ЗСЖ має включати певну сукупність знань, умінь і навичок, які спрямовані тільки на збереження і зміцнення здоров'я.

В дослідженні Чуркіна С.Г. (2005), наголошується, що ЗСЖ – це інтегративна, біосоціальна характеристика, яка включає в себе уявлення про здоров'я, як життєвої цінності людини, рівень сформованих звичок і мотивацій, як здорової людини, що формується на основі постійної рухової активності. Автор також наголошує на неприйнятті шкідливих звичок, що дозволить бути фізично і соціально активною людиною у суспільстві.

У дослідженні Акімова В.А. (2003), ЗСЖ трактується як сукупність форм і способів повсякденної життєдіяльності, що сприяє виконанню навчально-трудова, соціальних, біологічних функцій.

Намагаючись узагальнити поняття ЗСЖ, деякі дослідники, визначають його, як типові форми повсякденної культурної життєдіяльності, що зміцнюють адаптивні можливості організму, сприяють повноцінному виконанню навчально-трудова, соціальних та біологічних функцій (Дудорова Л.Ю., 2009, та ін.).

У навчальній літературі (Горашук В.П., 1997), як найбільш стале, визначення ЗСЖ трактується як вся діяльність людини, що спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я. На наш погляд, дане визначення є аморфним та індефірентним, що не дає можливості виділити характерологічні особливості даного утворення.

Більш чітким, на нашу думку, є визначення Лісіцина Ю.П. (2002), який розуміє під ЗСЖ перш за все – діяльність особистості з використанням матеріальних і духовних умов та можливостей в інтересах здоров'я, гармонійного фізичного і духовного розвитку людини. Подібний підхід зустрічається і в новітній довідковій літературі (<http://uk.wikipedia.org>), яка трактує ЗСЖ, як діяльність, що сприяє виконання всіх людських функцій, що реалізуються в праці, відпочинку і побуті. Імпонує визначення Соловйова Г.М. (2009), який поняття ЗСЖ підносить до складової загальної культури людини, що характеризується рівнем мотиваційно-ціннісних орієнтацій, набутих в результаті виховання, освіти та самовиховання. Таким чином, узагальнюючи наведені думки слід зазначити, що одна група дослідників визначає ЗСЖ, як певний тип поведінки з наступною цільовою установкою на збереження і зміцнення здоров'я. При цьому, вважаємо за потрібне зазначити, що поведінка – це результат або прояв переконань, мислення, характеру, умінь, звичок, правильна або відповідна сформованість яких дозволяє вести ЗСЖ. Інша група дослідників вважає за потрібне підкреслити ціле утворюючу спрямованість ЗСЖ на виконання навчально-трудова, соціальних і біологічних функцій. Але, при цьому, на нашу думку, слід виділяти не просто певні функції, які мають



бути реалізовані в процесі життєдіяльності, а саме – якість виконання зазначених функцій (навчально-трудова, соціальна, біологічна), що може слугувати певною специфічною мірою сформованості ЗСЖ людини. Таким чином, не претендуючи на універсальність та повноту розкриття такого складного, багатогранного, інтегративного утворення, як ЗСЖ, пропонуємо наше розуміння ЗСЖ, як тип життєдіяльності, що мінімізує негативний вплив цивілізаційного поступу на біосоціальну сутність людини.

Отже, аналіз доступних нам літературних джерел вказує на відсутність єдиних поглядів науковців щодо визначення поняття ЗСЖ та його складових, що провокує дослідників на подальші пошуки та проведення досліджень з цієї теми.

Результати власних досліджень. Початкове тестування рівня сформованості складових ЗСЖ, за зазначеними методиками, дало наступні результати:

Таблиця 1

Рівень сформованості складових здорового способу життя у юнаків 14-16 р. на початку експерименту, $M \pm t$

Досліджувані Статистичні показники	Тести, бали				
	Вміння вести ЗСЖ	Визначення рівня здоров'я школяра	Само-оцінка здоров'я	Індивідуальний тест здоров'я	Само-оцінка культури здоров'я учнів
Дослідна група (n=6)	23,33±2,83	137,50±20,47	8,17±1,77	22,5±5,30	143,30±5,65
Коефіцієнт варіації V, %	27,13	33,35	48,47	52,71	8,83
Критерій Стюдента (t)	0,05	1,21	1,16	1,30	0,85
Контрольна група (n=7)	18,71±1,81	110,70±8,62	5,86±0,91	15,0±2,67	151,10±7,26
Коефіцієнт варіації V, %	23,73	19,07	37,88	37,07	11,77

Дані таблиці 1 вказують на достатньо великий діапазон коливання отриманих результатів між групами. Але різниця між групами залишається не достовірною ($t \leq 1,30$, $p > 0,05$). Значна мінливість внутрішньогрупових показників підтверджується розрахованим показником коефіцієнта варіації, який склав у більшості тестів («Вміння вести ЗСЖ»), «Визначення рівня здоров'я школярів», «Самооцінка здоров'я учнів», «Індивідуальний тест здоров'я») у дослідній групі 27,13 - 52,71%, а у контрольній 23,73 - 37,88%. Виняток був зареєстрований за результатами тесту «Самооцінка культури здоров'я учнів» у якому показники коефіцієнта варіації були найменшими: у дослідній групі – 8,83%, а у контрольній групі – 11,77%, тобто на відміну від інших тестів – наближається за В.М. Заціорським до малої варіації ($V \leq 10\%$) [11, 25].

Таблиця 2

Рівень фізичної підготовленості у юнаків 14-16 р. на початку експерименту, $M \pm t$

Досліджувані Статистичні показники	Тести, бали				
	Біг на дистанцію 30м	Метання малого м'яча на дальність	Згинання та розгинання рук в упорі від підлоги	Піднімання тулуба в сід за 30с	Стрибок у довжину з місця
Дослідна група (n=6)	8,0±0,35	8,33±0,53	10,17±0,76	7,50±0,35	8,0±0,35
Коефіцієнт варіації V, %	9,88	14,34	16,72	10,53	9,86
Критерій Стюдента (t)	1,24	0,34	1,94	1,12	0,62
Контрольна група (n=7)	8,57±0,30	8,57±0,45	8,29±0,60	8,14±0,45	8,43±0,60
Коефіцієнт варіації V, %	8,64	12,95	17,85	13,64	17,56

Первинні показники таблиці 2 оцінювалися за дванадцятьма бальною системою, згідно з вимог навчальної програми. Виходячи з показників представлених у таблиці 2 між групова різниця у більшості однорідна і не сягає вагомої різниці ($t \leq 1,94$, $p > 0,05$).

В дослідній групі результати коливались 9,86 – 14,34%, а в контрольній 8,64 – 17,56%, максимального показника внутрішньогрупові показники досягли у тесті згинання та розгинання рук в упорі від підлоги, де коефіцієнт варіації в дослідній групі - 16,72%, а в контрольній - 17,85%. Всі ці показники відносяться до середньої варіації ($V = 11-20\%$).

Таблиця 3

Рівень сформованості складових здорового способу життя у дівчат 14-16 р. на початку експерименту, $M \pm t$

Досліджувані Статистичні показники	Тести, бали				
	Вміння вести ЗСЖ	Визначення рівня здоров'я школяра	Само-оцінка здоров'я	Індивідуальний тест здоров'я	Само-оцінка культури здоров'я учнів
Дослідна група (n=6)	19,0±1,13	88,17±8,55	10,83±0,81	21,67±2,42	151,50±3,23
Коефіцієнт варіації V, %	14,58	23,76	18,28	27,37	5,22
Критерій Стюдента (t)	0,35	0,19	0,17	0,16	0,06
Контрольна група (n=17)	18,41±0,88	86,12 ±6,35	10,59 ±1,15	21,18 ±2,03	151,80±3,58
Коефіцієнт варіації V, %	19,66	30,40	44,76	39,47	9,72

Показники коефіцієнта варіації отримані з таблиці 3 свідчать про значний статистичний розмах внутрігрупових даних, але між групова різниця являється невеликою і статистично не значущою ($t \leq 0,35$, $p > 0,05$).



Виходячи з отриманих даних коефіцієнта варіації внутрішньогрупові коливання, в більшості незначні. Так результати тестів «Вміння вести ЗСЖ», «Визначення рівня здоров'я учнів», «Самооцінка здоров'я учнів», «Індивідуальний тест здоров'я» «Самооцінка культури здоров'я учнів» у дослідній групі сягають 19,66 – 44,76%, а у контрольній 14,58 – 27,37%. Виняток було зафіксовано у тесті «Самооцінка культури здоров'я учнів» де показники коефіцієнта варіації були найменшими, у дослідній групі – 5,22%, а у контрольній – 9,72%, що класифікується як результат малої варіації ($V \leq 10\%$) [11, 25].

Таблиця 4

Рівень фізичної підготовленості у дівчат 14-16 р. на початку експерименту $M \pm m$

Досліджувані Статистичні показники	Тести, бали				
	Біг на дистанцію 30м	Метання малого м'яча на дальність	Згинання та розгинання рук в упорі від підлоги	Піднімання тулуба в сід за 30с	Стрибок у довжину з місця
Дослідна група (n=6)	7,17±0,71	8,0±0,35	9,0±0,53	7,0±0,53	7,33±0,88
Коефіцієнт варіації V, %	22,03	9,88	13,22	17,0	27,01
Критерій Стьюдента (t)	0,58	1,30	0,65	0,43	0,83
Контрольна група (n=17)	7,65±0,42	8,65±0,35	8,53±0,49	7,29±0,42	6,47±0,56
Коефіцієнт варіації V, %	21,83	16,06	22,86	22,91	34,47

Виходячи з отриманих міжгрупових даних таблиці 4 спостерігаємо помірну інтенсивність коливання відсоткових показників різниці, статистична різниця цих показників не достовірна ($\leq 1,30$, $p > 0,05$).

Внутрішньогрупові показники дослідної групи суттєво різняться. Так в тесті метання малого м'яча на дальність коефіцієнт варіації становить 9,88%, що відноситься до малої варіації ($V < 10\%$), в тестах згинання та розгинання рук в упорі та піднімання тулуба в сід коефіцієнт варіації сягає 13,22%, 17,0%, що класифікується як середня варіація ($V = 11 - 20\%$), в тестах, біг на 30м і стрибок в довжину з місця 22,03%, 27,01% є рівнем великої варіації ($V > 20\%$). В свою чергу в контрольній групі коефіцієнт варіації в тесті метання малого м'яча на дальність складає 16,06%, – середня варіація ($V = 11 - 20\%$), в решті тестів: біг на 30м, згинання та розгинання рук в упорі, піднімання тулуба в сід, стрибок в довжину з місця коефіцієнт варіації становить 21,83 – 34,47%, рівень великої варіації ($V > 20\%$).

Висновки. Таким чином первинне тестування сформованих, для проведення експерименту груп показує значну мінливість переважної більшості тестів, що свідчить про складну природу явища здорового способу життя. Виходячи з проведеного тестування можемо казати про те що групи є статистично однорідні, досить умовно, оскільки внутрішньогрупові показники свідчать про їх контрастність. Щодо визначення рівня розвитку фізичних здібностей, то показники становлять: в середньому 8 балів у чоловіків і жінок. Але такі результати зумовлені перш за все внесеними змінами до навчальної шкільної програми з фізичної культури. Зміни, що були внесені, передбачають зниження вимогливості для отримання оцінки того чи іншого рівня. А у дослідженні рівня сформованості психічних складових здорового способу життя, показники коливались між значеннями відмінно і задовільно у чоловіків і між добре і задовільно у жінок. Але і ці показники не здатні відтворити істинної картини через недостатню інформативність, а отже і оцінка наявного сформованого рівня ЗСЖ не може бути абсолютно достовірною. Це доводить, що існує проблема підбору тестів, які могли б достовірно інформувати про рівень сформованості тих чи інших компонентів ЗСЖ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баженова Н.А. Подготовка будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/podgotovka-buduwego-uchitelja-k-formirovaniyu-zdorovogo-obraza-zhizni-shkolnikov.html>
2. Тома Ж.В. Формирование здорового образа жизни младших школьников в процессе физического воспитания в школе [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.disserscat.com/content/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-mladshikh-shkolnikov-v-protseesse-fizicheskogo-vospitani>
3. Чуркин С.Г. Организация процесса формирования здорового образа жизни у младших школьников [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/158621.html>
4. Акимов В.А. Педагогические условия формирования основ здорового образа жизни детей 9-10 лет на занятиях по физической культуре [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-osnov-zdorovogo-obraza-zhizni-detey-9-10-let-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture>
5. Дудорова Л.Ю. Педагогичні умови формування потреби в здоровому способі життя майбутніх учителів у процесі фізичного виховання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mydissers.com/ru/catalog/view/11960.html>
6. Горашук В.П. Основные понятия школьного курса "Основы валеологии" [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://student.zoomru.ru/pedagog/formuvannya-zdorovogo-sposobu-zhittya-molodshih/157195.1223335.s2.html>
7. Лисицын, Ю.П., Полунина, И.В. Здоровый образ жизни ребенка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://turboreferat.ru/pedagog/tehnologiya-razvitiya-zdorovogo-obraza-zhizni/211891-1055998-page1.html>
8. Вікіпедія [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%C7%E4%E0%E2%E8%E9_%F1%EF%EE%F1%B3%E1_%E6%E8%F2%FF
9. Соловьев Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/kontrolnaya-rabota#ftnt2>
10. Спортивная метрология/под ред. В. М. Зацорского. – М.: Физкультура и спорт, 1982 – 256 с.



ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ	3
<i>Анжела АХМЕТШИНА. РЕАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННСВОЇ ЛІНІЇ ПРОГРАМИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</i>	3
<i>Аліна БАЛАС. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	6
<i>Аліна БЕРКУН. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ</i>	10
<i>Ольга БІДЮК. РОБОТА НАД ОСНОВАМИ ЛЕКСИКИ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ</i>	13
<i>Уляна БОЙКО. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ</i>	15
<i>Інна ВОРОНЦОВА. ПРОБЛЕМИ ДВОВОМОВНОСТІ Й КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ</i>	19
<i>Наталія ГОВОРОВА. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	21
<i>Олександра ГОНТАР. ТИПОВІ ПОМИЛКИ У МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ КДПУ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА</i>	24
<i>Анастасія КАЛІНІЧЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	27
<i>Аліна НОВОСЬОЛОВА. НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ РІЗНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ</i>	31
<i>Наталія ОНИСЬКО. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У НАВЧАННІ</i>	34
<i>Євгеній ПРОЦЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІКИ</i>	36
<i>Наталія СИМУЛЯК. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ</i>	39
<i>Людмила СУБОТА. ПРИЙОМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СКЛАДАННЯ ЗВ'ЯЗНИХ РОЗПОВІДЕЙ</i>	42
<i>Анастасія СУМЕНА. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ ПРИ ВИВЧЕННІ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ</i>	45
<i>Анна СУМЕНА. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	48
<i>Тетяна ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА</i>	50
<i>Анна ТРОЦЕНКО. ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНІ ЗАСОБИ І РОБОТА НАД НИМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	53
<i>Ірина ШИЛО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА</i>	57
ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ	60
<i>Анастасія АНГЕЛОВА. РЕГІОНАЛЬНІ ІНТЕРНЕТ-ЗМІ: ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ</i>	60
<i>Анна БОЙКО. ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ ВІДОНІМНИХ ТЕРМІНІВ ІНДУСТРІЇ МОДИ</i>	63
<i>Юлія ГАРАЩЕНКО. НЕОФІЦІЙНА АНТРОПОНІМІЯ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА: АНДРОНІМИ</i>	64
<i>Інна ГЛОБА. СПОРТИВНА ЖУРНАЛІСТИКА: СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ</i>	67
<i>Віталій ГОНЧАРЕНКО. МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО- ПОЛІТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ</i>	70
<i>Вікторія ДЕРКАЧ. ТИП ЖІНКИ-ХИЖАЧКИ У ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО</i>	72
<i>Наталія ДЯЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОЗМІНИ ЧОЛОВІЧИХ ІМЕН І ВІДМІНИ МІШАНОЇ ГРУПИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ</i>	75
<i>Марина КІСІЛЬОВА. МЕДІЙНИЙ ОБРАЗ КІРОВОГРАДА</i>	78
<i>Інна КОЛЕСНИК. ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ ТА ФЕНОМЕН ГРИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО</i>	81
<i>Валерія КОТИК. СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНИХ ВІДОНІМНИХ ДЕРИВАТИВ</i>	83



<i>Ксенія КУЗЬМЕНКО. АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕМИ ХОЛОДНОЯРСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХХІ СТОЛІТТЯ (ІСТОРИЧНИЙ РОМАН «ЧОРНИЙ ВОРОН» ВАСИЛЯ ШКЛЯРА)</i>	85
<i>Катерина ЛІТВИНОВА. МІСЦЕ ОПТАТИВА В СИСТЕМІ МОДАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ ТА СПОСОБОВИХ ФОРМ ДІЄСЛОВА</i>	87
<i>Юлія МАСЯН. ВИОКРЕМЛЕННЯ ТЕМАТИЧНИХ ГРУП МЕДИЧНИХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА</i>	89
<i>Вікторія НЕТРЕБЕНКО. ПСИХОПОРТРЕТ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА</i>	92
<i>Маргарита ПОГРІБНЯК. АНТРОПОМЕТАФОРА ЯК ОЗНАКА СТИЛЮ МАРІЇ МАТІОС (ЗА РОМАНОМ «ЧОТИРИ ПОРИ ЖИТТЯ»)</i>	95
<i>Богдана ПРЯДКО. СИСТЕМА ЧОЛОВІЧИХ ОБРАЗІВ У ДРАМІ В. ВИННИЧЕНКА «БРЕХНЯ»</i>	96
<i>Олена СОРОКІНА. ДЕФІНІЦІЯ ТЕРМІНІВ «ПІДТЕКСТ», «ІМПЛІЦИТНІСТЬ», «ПРИНЦИП АЙСБЕРГА»</i>	98
<i>Світлана ФЛОРІНСЬКА. ПРАГМАТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЗВЕРТАНЬ У ТВОРАХ ЛЕСІ УКРАЇНКИ</i>	100
<i>Вікторія ШАБАНОВА. НЕВІДМІНЮВАНІ ІМЕННИКИ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СЛОВОТВІРНО-МОРФОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ</i>	103
ІНОЗЕМНА ЛІНГВІСТИКА	106
<i>Євгенія БУЦЬКА. ЕВОЛЮЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ СУЧАСНОГО НІМЕЦЬКОМОВНОГО ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ</i>	106
<i>Світлана ВЕРБА. СТАНОВЛЕННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ</i>	109
<i>Анна ГАВРИЛЮК. БІБЛЕІЗМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	112
<i>Антоніна ГАШЕНКО. ІМЕННИКИ PLURALIA TANTUM В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ</i>	117
<i>Богдана ДЕРЕНКІНА. СТАНОВЛЕННЯ ОРФОГРАФІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	119
<i>Катерина ЄРЕМЕНКО. СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ</i>	123
<i>Олексій ЖАРАВІН. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФУТБОЛЬНИХ ТЕРМІНІВ НА МАТЕРІАЛІ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ</i>	126
<i>Олександра ЗАГАЛЬСЬКА. ЕВФЕМІЗМИ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ</i>	129
<i>Катерина ЗАЙЦЕВА. НАЦІОНАЛЬНА СВОСРІДНІСТЬ СЕМАНТИКИ ЗООФРАЗЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	131
<i>Євгенія КОНОНЕНКО. ДОСЯГНЕННЯ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА</i>	134
<i>Марина КОРОЛЬОВА. СЕМАНТИКА, СИНТАКСИС ТА ПРАГМАТИКА НІМЕЦЬКИХ ПОРТРЕТНИХ ДІЄСЛІВ</i>	137
<i>Аліна КУМΠΑН. МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ У НІМЕЦЬКИХ БАЛАДАХ ХVІІІ-ХІХ СТОЛІТТЯ НА ПРИКЛАДАХ БАЛАД Й. В. ГЕТЕ, Ф. ШІЛЛЕРА, Г. ГЕЙНЕ</i>	140
<i>Лілія МАРУЦАК. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ</i>	142
<i>Ірина МИЛОКОСТА. ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ТРУДНОЦІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ГАЛУЗІ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ</i>	146
<i>Людмила НЕБРИХ. МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАЛАМБУРУ В КАЗКАХ ЛЬЮІСА КЕРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ЧУДЕС» ТА «АЛІСА В ЗАДЗЕРКАЛЛІ»</i>	150
<i>Тетяна ОКОЛЄЛОВА. ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМІЧНОГО В ТЕКСТАХ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ВИПУСКНИХ ПРОМОВ</i>	153
<i>Анастасія ОСТАПЧУК. ТАКТИКА ДЕФІНУВАННЯ В АНГЛОМОВНОМУ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОМУ ТЕКСТІ</i>	156
<i>Надія ПОМАЗАН. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МІЖНАРОДНИХ ДОГОВОРІВ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)</i>	159
<i>Тетяна ПРИТУЛА. АВТОМАТИЗОВАНІ СИСТЕМИ ПЕРЕКЛАДУ – НЕЗАМІННІ СУПУТНИКИ ПЕРЕКЛАДАЧА СЬОГОДЕННЯ</i>	161
<i>Валерія РИБА. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТАФОР В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА “A CHRISTMAS CAROL”</i>	164
<i>Ірина РОМАНЕСКУЛ. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА ПРИКМЕТНИКІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ, ЯКА ХАРАКТЕРИЗУЄ РОЗУМОВІ ЗДІБНОСТІ ЛЮДИНИ</i>	168



<i>Дарина ТАРАНЕНКО. ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ СТАТТІ.....</i>	171
<i>Валерія УШАКОВА. ЗАСОБИ ОБРАЗНОСТІ ЯК ОСНОВА СТИЛЮ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ РОМАНУ КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»).....</i>	174
<i>Анна ХОВАЙЛО. НАУКОВИЙ ДИСКУРС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ.....</i>	177
<i>Ольга ЦАРЕНКО. СУБСТАНТИВОВАНИЙ ІНФІНІТИВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....</i>	179
ІСТОРИЧНІ НАУКИ.....	183
<i>Юлія БОНДАРЕНКО. РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У М. КІРОВОГРАДІ ВІД НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ І ДО СЬОГОДЕННЯ.....</i>	183
<i>Наталія БОРЩЕВСЬКА. ДМИТРО ДОНЦОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ВЧЕНИХ (ПІСЛЯ 1991 Р.).....</i>	186
<i>Владислав ВОЛОШИН. ДОСЛІДЖЕННЯ ОБЩИНИ НОВОЇ АНГЛІЇ В ПРАЦІ АЛЕКСІСА ДЕ ТОКВІЛЯ «ДЕМОКРАТІЯ В АМЕРИЦІ».....</i>	190
<i>Катерина ГОЛИК. СИСТЕМА ПЕНСІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ.....</i>	192
<i>Вікторія ЗІНЬКОВСЬКА. СУДОВА РЕФОРМА ТА ВИНИКНЕННЯ ІНСТИТУТУ АДВОКАТУРИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ: ІСТОРИОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ.....</i>	196
<i>Ірина КОЛІСНІЧЕНКО. НАПРЯМКИ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУПЦІВ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ В ХІХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ЄЛИСАВЕТГРАДА).....</i>	198
<i>Д. МАЙБОРОДА. ОСНОВНІ ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ДУМКИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....</i>	202
<i>Юлія МАРУХНО. ВИЗВОЛЕННЯ УСТИНІВСЬКОГО РАЙОНУ ВІД ФАШИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ.....</i>	205
<i>Анна ПАВЛОВА. ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ЩОДО УКРАЇНИ У ХVІІІ СТ.....</i>	207
<i>Аліна ПИСАРЕВА. ЕТНІЧНЕ ПРОТИСТОЯННЯ В АФГАНІСТАНІ І ЙОГО ВПЛИВ НА ПОЛІТИЧНИЙ РОЗВИТОК КРАЇНИ.....</i>	209
<i>Мар'яна ПОЛІЩУК. ПАМ'ЯТКИ СКІФСЬКОЇ АРХАЇКИ НА ДНІПРОВСЬКОМУ ПРАВОБЕРЕЖЖІ ПРИКОРДОННЯ СТЕПУ І ЛІСОСТЕПУ.....</i>	212
<i>Юлія ПРОХОРЕНКО. ПРОБЛЕМИ КОЛОНІЗАЦІЇ ЗАПОРІЗЬКИХ ВОЛЬНОСТЕЙ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 30-Х – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 70-Х РОКІВ ХVІІІ СТОЛІТТЯ.....</i>	216
<i>Марина ЧЕРНЕНКО. РЕЛІГІЙНА СИТУАЦІЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ У ХVІІІ СТОЛІТТІ.....</i>	218
<i>Максим ЯРЕМЕНКО. ПОЇЗДКА М. С. ХРУЩОВА ДО США У 1959 РОЦІ.....</i>	220
<i>О. ЯРЕМЧУК. ЗАСЕЛЕННЯ ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ НІМЕЦЬКИМИ КОЛОНІСТАМИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІІ СТ. ПРИЧИНИ ТА ПЕРЕДУМОВИ.....</i>	224
ФІЗИКО–МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ.....	228
<i>Ірина БОБИК. ПОНЯТТЯ «АКМЕОЛОГІЯ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....</i>	228
<i>Катерина ГАВЧУК. НАВЧАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ДО ВИВЧЕННЯ ДЖЕРЕЛ ЕЛЕКТРИЧНОГО СТРУМУ ТА ЕЛЕКТРИЧНОГО КОЛА В КУРСІ ФІЗИКИ 9 КЛАСУ ЗА ПРОЕКТОМ НОВИХ ПРОГРАМ.....</i>	231
<i>Вікторія ГЛАДИР. ЗАГАЛЬНА ТЕОРІЯ ВІДНОСНОСТІ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ.....</i>	233
<i>Ольга ГРОМОВА. ДОСЛІДЖЕННЯ НАТУРФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДІВ ГАЛІЛЕЯ.....</i>	237
<i>Віра ЗАГРЕБЕНЮК. ВІДКРИТТЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЗАКОНУ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ПЕРЕТВОРЕННЯ ЕНЕРГІЇ.....</i>	240
<i>Анна КОРЖЕВСЬКА. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ КОНСТАНТИ, ЩО ОПИСУЮТЬ СИМЕТРІЮ ПРОСТОРУ І ЧАСУ.....</i>	242
<i>Михайло МУШИН. НЕПЕРЕРВНІ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВНІ МІРИ.....</i>	245
<i>Ольга МАРЧЕНКО. ЛАБОРАТОРНА РОБОТА «ПЕРЕВІРКА ЗАКОНУ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕХАНІЧНОЇ ЕНЕРГІЇ» В КУРСІ ФІЗИКИ 8 КЛАСУ ЗА ПРОЕКТОМ НОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ.....</i>	248
<i>Маргарита ФЕСЕНКО. ЕЛЕМЕНТИ НЕЧІТКОЇ ЛОГІКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ.....</i>	249
<i>Максим ХОМУТЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗНАЇНЬ У СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ МЕДИЦИНИ.....</i>	253



ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ	259
<i>Валентина БЕЦЕНКО.</i> СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТИТАНОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В УКРАЇНІ	259
<i>Тетяна БЄЛІНСЬКА.</i> ВПЛИВ СИНТЕТИЧНИХ МІЮЧИХ ЗАСОБІВ НА ІНФУЗОРІЮ ТУФЕЛЬКУ (<i>PARAMESCIUM CAUDATUM</i>).....	261
<i>Тетяна БЄЛІНСЬКА.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДОМАШНЬОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ	264
<i>Анастасія БОРИСОВА.</i> ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СІЛЬСЬКОМУ ГОСПОДАРСТВІ УКРАЇНИ ТА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ ЗА ПЕРІОД 1990-2012 РР.....	266
<i>Анжела ГАЛУЗА.</i> ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ РАРИТЕТНОЇ КОМПОНЕНТИ ФЛОРИ ТЕРИТОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ «БУЗЬКИЙ ГАРД».....	268
<i>Андрій ГАЛЬЧУК.</i> КЛЮЧОВІ ЕЛЕМЕНТИ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОМЕРЕЖІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ	270
<i>Анатолій КУМΠΑН.</i> ПРОСТОРОВО-ТОПОНІМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАСЕЛЕНИХ ПУНКТІВ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	273
<i>Юлія МАРИНЕЦЬ.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ ПОКРИТОНАСІННІ (7 КЛАС).....	274
<i>Катерина МАРЧАК.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХВОРЮВАНOSTІ І ПОШИРЕНOSTІ УРОДЖЕНИХ АНОМАЛІЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	277
<i>Катерина МАРЧАК.</i> ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	281
<i>Тетяна МИХАЛЬСЬКА.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ.....	284
<i>Ані МІНАСЯН.</i> АЛЬТЕРНАТИВНА ЕНЕРГЕТИКА В УКРАЇНІ ТА КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ: ГАЛУЗЕВА СТРУКТУРА ТА ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ.....	287
<i>Анна ПАСКУЛ.</i> МЕТОДИКА ДОСЛІДІВ ТА СПОСТЕРЕЖЕНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ БІОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	289
<i>Олександр ПІПЕНКО.</i> ПАДИННІ ГЕОКОМПЛЕКСИ СТЕПОВОЇ ЗОНИ УКРАЇНИ: ТИПОЛОГІЯ, ПОШИРЕННЯ ТА АНТРОПОГЕННА ТРАНСФОРМАЦІЯ.....	292
<i>Ірина РИБАК.</i> ЗАЛЕЖНІСТЬ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ ВІД ГРУПИ КРОВІ	295
<i>Тетяна ЧЕРНЕГА.</i> ОХОРОНА ПЕТРОФІТНИХ СТЕПІВ ВЕРХНЬОЇ ЧАСТИНИ БАСЕЙНУ Р. ІНГУЛ.....	297
<i>Тарас ШВАЙКА.</i> ГЕОТЕХНІЧНА СИСТЕМА ДНІПРО-ІНГУЛЕЦЬ-ІНГУЛ: ПОШИРЕННЯ, МАСШТАБИ ТА ГІДРОЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ.....	299
<i>Тетяна ЯРОШЕНКО.</i> ПРОБЛЕМА ДЕГРАДАЦІЇ ҐРУНТІВ.....	302
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА	305
<i>Софія АНТОНОВА.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	305
<i>Наталія АНЦИФЄРОВА.</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ОСНОВІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛ).....	308
<i>Галина БЄЛЯКОВА.</i> РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	311
<i>Тетяна ВИШНЕВСЬКА.</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	314
<i>Олексій ВІВИЧ.</i> ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	317
<i>Ігор ВОЛОШИН.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	320
<i>Олександр ГАЙДАЙ.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ДИРИГУВАННЯ	323
<i>Євген ГАНУЛ.</i> ГІТАРА: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ	327
<i>Ольга ГЕОРГІЄВА.</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СТИЛЮ «ФЛАМЕНКО».....	329
<i>Руслан ГОНЧАРЕНКО.</i> ЖЕСТИ, ПОЗИ І МІМІЧНІ РУХИ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	331
<i>Наталія ГУБАРЄВА.</i> ДЖАЗОВЕ МИСТЕЦТВО ТА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРІВ	335
<i>Анна ДЖЕГАЛЮК.</i> МУЗИКА ЯК ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ МІЖ НАРОДАМИ	337
<i>Ольга ДУДНИК.</i> КЕРАМІЧНИЙ РЕЛЬЄФ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОРМОТВОРЧИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ.....	340



<i>Марина ДУШКЕВИЧ. ПЕДАГОГІЧНИЙ МАЛЮНОК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ</i>	342
<i>Олена ЗАВАДСЬКА. ПРОЦЕС УСКЛАДНЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ЛЕКСИКИ Й УТВЕРДЖЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ВІРТУОЗНОСТІ.....</i>	345
<i>Микола ЗАДЕРЯКА. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ З УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА БАЯНІ</i>	348
<i>Ірина ІВАНЕЦЬ. ЕСТЕТИКО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ СПРІЙМАННЯ МУЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i>	351
<i>Мар'яна КОЗОНАК. ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА</i>	354
<i>Єлизавета КОКОВСЬКА. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТИЛІЗАЦІЇ ЗОБРАЖЕНЬ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ.....</i>	358
<i>Валентина КОМОВА. КУЛЬТУРА УВАГИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....</i>	361
<i>Андрій КРЮКОВ. АРТ-ТЕРАПІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i>	365
<i>Юрій ЛІПІН. МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОГРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗНАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	368
<i>Олена ЛІСУН. ПІГІЄНА ТА РОЗВИТОК ГОЛОСОВОГО АПАРАТУ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС МУТАЦІЇ.....</i>	371
<i>Тетяна МИХАЙЛИНА. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....</i>	374
<i>Юлія МОРОЗ. ОСОБЛИВОСТІ СПРІЙНЯТТЯ КОЛЬОРУ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ</i>	376
<i>Надія НОВОДВОРСЬКА. РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</i>	379
<i>Наталія ПАНЧЕНКО. ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ УЧНІВ</i>	382
<i>Світлана ПИСАКОВА. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМПОЗИЦІЇ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ.....</i>	385
<i>Ярослав ПІГАРЕВ. ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	388
<i>Олександр ПОЛУВОРЧЕНКО. ПОЛІТИКО-ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА КІРОВОГРАДЩИНІ</i>	392
<i>Катерина ПОПОВА. КЕРАМІКА МАЛИХ ФОРМ УКРАЇНИ</i>	395
<i>Валерія ПРИТУЛЯК. СТИЛІЗАЦІЯ ФОРМИ У МИСТЕЦТВІ ВИТИНАНКИ.....</i>	397
<i>Юлія САВЧЕНКО. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ.....</i>	400
<i>Тетяна САЛЕНКО. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА.....</i>	403
<i>Іван САПСАЙ. ПОЗАУРОЧНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО КРУГОЗОРУ УЧНІВ.....</i>	406
<i>Інна СЕРДЮК. МАЛЮНОК НА СКЛІ ЯК БАГАТОГРАННЕ ЯВИЩЕ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....</i>	410
<i>Єлизавета СМІРНОВА. ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У МИСТЕЦТВІ ТЕАТРУ.....</i>	413
<i>Сергій ТАБАЛОВ. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ.....</i>	417
<i>Сергій ТВЕРДОХЛІБ. ЛЕКСИКА УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ТАНЦЮ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</i>	419
<i>Оксана ТЕРЕЩЕНКО. РОЗВИТОК НАВИЧОК ПЕРЕДАЧІ ФОРМИ ТА ОБ'ЄМУ ЗАСОБАМИ ДЕКОРУ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ З КЕРАМІКИ</i>	422
<i>Надія ТОРЖЕВСЬКА. ВПЛИВ ДУХОВНОЇ ХОРОВОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА</i>	424
<i>Анастасія ТРЕТЯКОВА. РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СМАКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</i>	426
<i>Анна ЦЮРА. СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА.....</i>	429
<i>Дар'я ЧЕРЕВАТА. НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....</i>	432



<i>Анастасія ЧЕРЕПАНОВА. МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i>	434
<i>Анна ЯКОВЕНКО. ЗАСВОЄННЯ ТЕХНІКИ РОЗПИСУ ПИСАНОК, ЯК СКЛАДОВОЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СТВОРЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ</i>	437
ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ	441
<i>Катерина БЕРНАТАВІЧУС. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	441
<i>Валентин ВДОВЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ</i>	444
<i>Андрій ГУМЕННИЙ. РУХОВА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ</i>	448
<i>Олена КАСАП. ШЛЯХИ КОМПЕНСАЦІЇ ДЕФЦИТУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТОК</i>	451
<i>Анастасія КОСІВСЬКА. ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВІВ ТА ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ</i>	454
<i>Георгій ПЕТРОСЯН. ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ ЮНИХ ГІМНАСТІВ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	457
<i>Платон ЮНКОВ. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПІДХОДІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	460

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 01.04.2014. Формат 60×90¹/₁₆. Папір газет. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 60,13. Тираж 100. Зам. № 7440.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Fax.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua